حقوق الإنسان
في المؤسسة
التعليمية العربية

إشكالياتها وآفاق تطويرها

المعهد العربي لحقوق الإنسان

حقوق الإنسان في المؤسّسة التعليمية العربية
إشكالياتها وآفاق تطويرها

نتائج البرنامج البحثي حول مكانة حقوق الإنسان
في المناهج والكتب المدرسية بالتعليم الثانوي في البلدان العربية
- المعهد العربي لحقوق الإنسان -

تونس 2004

المعهد العربي لحقوق الانسان

حقوق الإنسان في المؤسّسة التعليمية العربية : إشكالياتها وآفاق تطويرها – نتائج البرنامج البحثي حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية بالتعليم الثانوي في البلدان العربية / المعهد العربي لحقوق الانسان . – تونس . المعهد العربي لحقوق الانسان، 2004 . –

484 صفحة، 24 صم

ر.د.م.ك : 4 – 35 – 771 – 9973

الغلاف . إنجاز الفنّان محمد علي بلقاضي

الاعداد الفني للكتاب . وحدة الطباعة والانتاج الفنّي، قسم الإعلام والنشر بالمعهد العربي لحقوق الانسان

إنّ الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها

لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المعهد

سحب من هذا الكتاب 2000 نسخة

في طبعته الأولى

الفهـــرس

التقديم

الطيب البكّوش (*)

عندما قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة في أواسط العقد الماضي تخصيص عشرية للتربية على حقوق الإنسان (1995 – 2004) باعتبار التربية أساسا لنشر ثقافة حقوق الإنسان وحمايتها وتنميتها وأوكلت إلى المفوّضية السامية لحقوق الإنسان بالتعاون مع اليونسكو، أمر تنفيذ القرار، بادر المعهد العربي لحقوق الإنسان بوضع خطة طموحة من شأنها أن تجعل انخراط المنطقة العربية في هذا المشروع الحضاري فاعلا، وأن تكون المشاركة العربية – على الأقل في مستوى المنظمات غير الحكومية – مشاركة مشرفة.

تحقيقا لهذا الهدف، وضع المعهد العربي برنامجا متكاملا يتكون من أربعة مشاريع تبدأ بدرس محتوى الكتب المدرسية في مجموعة من البلدان العربية لتبيّن مدى تلاؤمها وقيم حقوق الإنسان الكونية مع مقارنة ببلد أوروبي هو فرنسا. وبذلك انكبّ أكثر من ثلاثين باحثا على دراسة حوالي ست مئة كتاب من موادّ مختلفة، معتمدة في التعليم الابتدائي أو الأساسي.

---

* رئيس مجلس إدارة المعهد العربي لحقوق الإنسان.

ثم عرضت نتائج هذه البحوث في ندوة عقدت ببيروت خريف 1997 شارك فيها منسّقو فرق البحث وممثلو وزارات التربية العربية، ومكاتب اليونسكو العربية وممثلو جمعيات غير حكومية مهتمة بالتربية على حقوق الإنسان، وصدرت عنها توصيات هامة طبقت في دورات تدريبية للمسؤولين عن البرامج والكتب المدرسية في الوزارات العربية المعنية حتى تراجع المناهج والكتب بشكل يزول معه التناقض الملاحظ في أحيان كثيرة بين محتوى الكتب ومبادئ حقوق الإنسان. وقد توّج المشروع بالعمل الرابع وهو إصدار دليل تعليم حقوق الإنسان.

وأمام نجاح المشروع الذي نتج عنه مبادرة عديد الوزارات العربية ببعث لجان مراجعة لبرامجها وكتبها لإصلاحها، رأى المعهد العربي أن يواصل في إطار خطته الاستراتيجية(2000 – 2003) في الاتجاه نفسه بتطبيق الخطة على التعليم الثانوي في مجموعة أخرى من البلدان العربية.

وقد تم درس حوالي مئة كتاب. وهذه الدراسات التي ننشرها اليوم في هذا الكتاب الهام وتتعلق بكتب مدرجة في مخططات التعليم الثانوي في الأردن (سليمان الصويص) والجزائر (العياشي عنصر) وسوريا (حسين العودات) والكويت (رضا أبو حسين) ولبنان (أنطوان مسرّة) ومصر (شبل بدران الغريب) واليمن (محمد أحمد المخلافي وعبد الكافي شرف الدين الرحبي).

وقد قام عمارة بن رمضان بدراسة تأليفية في الموضوع اعتمدت على العمل السابق (التعليم الأساسي) مع تركيز على العمل الحالي (التعليم الثانوي).

وقد تم عرض نتائج هذه الدراسات في ندوة عربية ودولية، انتظمت ببيروت في بداية 2003 ندرج تقريرها العام في هذا المؤلف الذي يتضمن أيضا أربعة ملاحق، يتعلق الأوّل بورقة العمل الذي قام عليها المشروع

والثاني بالخطة المنهجية المتبعة لتوحيد توجّه البحوث، والثالث ببرنامج الندوة والرابعة بقائمة المشاركين فيها.

يتبيّن بصفة عامة من مختلف الدراسات أن النصوص المتعلقة بحقوق الإنسان قليلة رغم كثرة الكتب، وأنّ ما قد يردُ من ذلك غير قصدي، ولذلك لا يندرج ضمن خطة تعتمد التدرّج والشمول.

كما أنّ المحتوى العام يتناقض أحيانا مع مقتضيات الحداثة مع تضارب في المرجعيات (الدينية والسياسية الوطنية والدولية الكونية). ويلاحظ ذلك من كتاب إلى آخر في المؤسسة الواحدة وأحيانا في صلب الكتاب الواحد. وإن قضية المرجعية قضية جوهرية في البلاد العربية يجب معالجتها بجرأة ووضوح للخروج من التناقضات ذات الأثر السلبي على شخصية الأطفال العرب.

ومما يلاحظ بالإضافة إلى ذلك، ضعف مساهمة البرامج ومحتوى الكتب في التربية السياسية على الديمقراطية بغياب الحقوق ذات المضمون السياسي، وهو ما لا يساهم في تنشئة أجيال تتحمل مسؤوليات المواطنة.

من مظاهر التناقض تمجيد التسامح والتضامن بين الشعوب مع تفضيل أمة على أمة وتفضيل دين على دين. وكذلك الخلط الواضح أحيانا بين الوطن والنظام السياسي القائم.

ومن نتائج التناقضات الملاحظة، الصورة الدونية للمرأة انطلاقا من المفاضلة الجنسية والثقافة الذكرية التي تسيء إلى العملية التربوية بالتناقض الحاصل من تمجيد الأم ودونية المرأة.وليس غريبا بعد ذلك أن يكون حظ النصوص المختارة من مؤلفات المرأة ضئيلا بما في ذلك ما يتعلق بالمرأة ذاتها.

مثل هذه العينات تبرز أمرا هاما في حاجة إلى علاج جدّي، هو أن تناقضات كهذه تجعل القيم التي تنقلها الكتب المدرسية إلى النشيء في قطيعة مع الواقع المعيش يوميا والحياة العصرية التي يطلّ عليها عبر عديد النوافذ مثل الفضائيات وشبكة الانترنيت وغيرها.

إنّ هذه الدراسات تبيّن أن تحديا أساسيا يواجه التربية عامة والتربية على حقوق الإنسان خاصة في البلاد العربية، لا يرفع بسياسة النعامة ولا بالانعزال والتقوقع ولا كذلك بالتبعية العمياء لما تمطرنا به ثقافات أخرى وإنما بالتشبّع بقيم حقوق الإنسان الكونية التي من الخطأ اعتبارها بدعة أو مستوردة لأنها في الحقيقة زبدة الحضارات البشرية جميعا وتعبير عن تطوّر الإنسان في علاقته بالآخر عبر العصور ولا تناقض جوهريا بينها وبين بعض الخصوصيات الشكلية.

إن هذه الدراسات تؤكد حاجة البلاد العربية عامة إلى مراجعة برامجها ومحتوى كتبها المدرسية إن أرادت الانخراط في الحداثة وتحقيق المناعة والتقدم.

مكانة حقوق الإنسان
في المناهج والكتب المدرسية
لمرحلة التعليم الثانوي في الأردن

الدكتور سليمان صويص (*)

(*) باحث في مجال علم الاجتماع، رئيس الجمعية الأردنية لحقوق الإنسان.

الصفحة

القسم الأول : مقدمة عامة حول التعليم في الأردن

1- مدى تكريس الحق في التعليم في التشريعات الوطنية

أكدت المادة السادسة من الدستور الأردني في فقرتها الثانية على أن «تكفل الدولة العمل والتعليم ضمن حدود إمكانياتها وتكفل الطمأنينة وتكافؤ الفرص لجميع الأردنيين». كما كرست المادتان التاسعة عشرة والعشرون من الدستور الصادر في 1952/1/1، أي قبل نصف قرن، حق المواطنين في التعليم؛ فقد جاء نص المادة التاسعة عشرة ليؤكد بأنه «يحق للجماعات تأسيس مدارسها والقيام عليها لتعليم أفرادها على أن تراعي الأحكام العامة المنصوص عليها في القانون وتخضع لرقابة الحكومة في برامجها وتوجيهها». أما المادة العشرون فتنص على أن «التعليم الابتدائي إلزامي للأردنيين وهو مجاني في مدارس الحكومة»(1). وبالفعل جاء قانون التربية والتعليم رقم (16) لسنة 1964 ليجعل التعليم إلزاميا ومجانياً لمدة تسع سنوات لدى بلوغ الطفل سن الدخول إلى المدرسة، أي ست سنوات من التعليم الابتدائي وثلاث سنوات من التعليم الإعدادي ـ كما كان يطلق عليه قبل عام 1988.

وجاءت عملية التطوير التربوي التي انطلقت مع انعقاد المؤتمر التربوي الأول (أيلول/ سبتمبر 1987) لتعيد تنظيم بنية التعليم العام في البلاد؛ ووفقاً للتطوير الجديد أصبحت المؤسسات التعليمية تصنف من حيث مراحلها إلى الأنواع التالية: (2)

1ـ مرحلة رياض الأطفال ومدتها سنتان على الأكثر.

2 ـ مرحلة التعليم الأساسي ومدتها عشر سنوات.

3 ـ مرحلة التعليم الثانوي ومدتها سنتان.

وكان من أبرز نتائج سياسة التطوير التربوي أن تساوى التعليم الثانوي المهني في البنية الجديدة من حيث مكانته بالتعليم الثانوي الأكاديمي، بعد أن كان ينظر إليه نظرة دونية.

---

(1) ـ الدستور الأردني / مطبوعات مجلس الأمة : 1986 – ص: 10

(2) ـ مجلة «رسالة المعلم» الصادرة عن وزارة التربية والتعليم – آب / أغسطس 1988، عدد خاص ب «المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي » ص :197

وجاء قانون التربية والتعليم رقم -3- لسنة 1994، والساري المفعول حتى اليوم ليكرس إلزامية ومجانية التعليم الأساسي في المدارس الحكومية (المادة 10 الفقرة أ). ويشمل التعليم العام الجنسين وتطبق إلزامية التعليم الأساسي ومجانيته على الإناث كما على الذكور سواء بسواء. وعلى سبيل المثال، بلغت نسبة الطلبة الذكور إلى المجموع 51٪ خلال العام الدراسي 2000/2001 بينما كانت النسبة 49٪ للإناث. (3)

ومن أجل قياس مدى التطور الذي وقع في المجتمع الأردني على هذا الصعيد، يجدر التذكير بأن نسبة الطالبات إلى إجمالي عدد الطلبة كانت 21,5 ٪ عام 1951، ثم ارتفعت نسبتهن إلى 29,8٪ عام 1956 فإلى 39,3٪ عام 1967 وإلى 48٪ عام 1988. (4)

وكانت نسبة الالتحاق للإناث (إلى المجموع) تتراوح خلال السنوات الخمس الماضية ما بين 25 ـ 27٪ لمرحلة رياض الأطفال، وما بين 88-93٪ لمرحلة التعليم الأساسي وما بين 73 - 74٪ لمرحلة التعليم الثانوي (4). كما كان هنالك 21 طالبا لكل معلم في المتوسط خلال العام الدراسي 2000/ 2001.

على صعيد آخر يعكس تطور النسبة المئوية لميزانية وزارة التربية والتعليم إلى الموازنة العامة للدولة مدى اهتمام الدولة بنشر التعليم وتعميمه على كافة مناطق البلاد. فقد كانت هذه النسبة 6,7٪ في عام 1971 / 1972 ثم ارتفعت إلى 8.2٪ عام 1982 / 1983 إلى أن وصلت إلى 9,07٪ عام 1992 / 1993 وأخيراً إلى 104 ٪ عام 2000/2001. وبالدنانير الأردنية بلغت ميزانية التعليم عام 1971 /1972 مبلغ 7132675 دينارا من الموازنة العامة البالغة 800، 626، 106 دينار . أما ميزانية التعليم في عام 1982/1983 فقد بلغت 000، 950، 63 دينار من مجموع أموال الموازنة العامة للدولة البالغة 000. 370. 775 دينار. وفي عام 2000/2001 كانت موازنة التعليم

(3) - التقرير الإحصائي التربوي للعام الدراسي 2000/2001 الصادر عن وزارة التربية والتعليم - عمان.

(4) - التقارير الإحصائية التربوية لسنوات مختلفة .

000. 500. 230 دينار من مجموع موازنة الدولة التي بلغت 000. 000. 210. 2 دينار (5).

2 ـ أسس وأهداف التربية والتعليم

حددت وثائق وقرارات وتوصيات المؤتمر التربوي المشار إليه الأسس التي تقوم عليها التربية والتعليم في الأردن والأهداف العامة المتوخاة منها. وقد تم تثبيت هذه الأسس والأهداف في قانون التربية والتعليم رقم ـ3 ـ لسنة 1994. ومن بين «الأسس الفكرية» الواردة «الإيمان بالله تعالى والإيمان بالمثل العليا للأمة العربية والعلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية» وبأن «الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والخلق».

وتؤكد «الأسس الوطنية والقومية والإنسانية» بأن «الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي» ، وبأن « القضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري وحضاري للأمة العربية الإسلامية بعامة والأردن بخاصة». ومن بين هذه الأسس «التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى» ، وكذلك «التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية» و«المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطويرها». وتضمنت «الأسس الاجتماعية» مبادئ أساسية لحقوق الإنسان حيث نصت على أن الأردنيين متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وعلى «احترام حرية الفرد وكرامته»، وعلى أن «تماسك المجتمع وبقاءه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح

(5) ـ مجلة «الأردن الجديد» العدد 3 / 4 الصادر في عام 1985 ص 78 والتقرير الإحصائي التربوي للعام 2000/2001.

العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية». وتقر تلك الأسس بأن «المشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه» وأخيراً فإن «التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل وفق قابليته وقدراته الذاتية» (6).

وفيما يتعلق بالأهداف العامة للتربية والتعليم ، فقد حددتها المادة الرابعة من القانون ومن بينها:

- الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلياً وعالمياً واستخدامها بفعالية في الحياة العامة.
- استيعاب الإسلام عقيدة وشريعة والتمثل الواعي لما فيه من قيم واتجاهات.
- الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة.
- التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات.
- مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة، وأخرى متخصصة.
- التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها.
- تقدير إنسانية الإنسان وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي.

ووفقاً للمادة الخامسة من القانون فإن مبادئ السياسة التربوية تتمثل في «توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما» و«تأكيد أهمية التربية السياسية في النظام التربوي وترسيخ مبادئ المشاركة والعدالة والديمقراطية وممارستها» ، و «توجيه العملية التربوية توجيهاً يطور في شخصية المواطن القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع

(6) - قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 ـ المادة (3).

والحوار الإيجابي وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية»، وأخيراً «تأكيد أهمية التربية العسكرية والثقافة البيئية».

3 ـ الجهات المشرفة على التعليم

تعتبر وزارة التربية والتعليم الجهة الرئيسة والكبيرة في توفير التعليم للمواطنين ، سواء من حيث إنشاء المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة أو إدارتها من جميع النواحي. كما تقوم الوزارة، وفقاً لنص المادة السادسة من القانون بالإشراف على جميع المؤسسات التعليمية الخاصة بما يكفل تقيدها بأحكام هذا القانون. وتعمل الوزارة على تشجيع أوجه نشاط الطلاب في المدارس وتنظيم شؤونه في جميع الميادين الرياضية والكشفية والفنية والثقافية والاجتماعية. كما تعمل الوزارة على تعزيز العلاقة بين المؤسسة التعليمية ومجتمعها المحلي من خلال إنشاء مجالس محلية للمدارس ومجالس للآباء والمعلمين وتفعيل الأنشطة الخاصة بخدمة المجتمع والعمل التطوعي.

وتقوم الوزارة بتوزيع الكتب المدرسية المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي مجاناً في جميع المدارس الحكومية. لكن هذه الكتب تباع لطلبة المدارس الخاصة بأسعار تحددها وزارة التربية والتعليم. ويأتي التعليم الخاص في الدرجة الثانية من حيث حجم إشرافه على المدارس الموجودة في البلاد. وتكون هذه المدارس خاضعة لإشراف وزارة التربية والتعليم ومراقبتها، كما أن عليها أن تتقيد بالمناهج والكتب التي يقررها مجلس التربية والتعليم في مرحلة التعليم الأساسي كحد أدنى، ولها أن تزيد عليها بموافقة المجلس المذكور. كما يجوز لها أن تدرس لغة أجنبية أو أكثر في جميع المراحل الدراسية بعد أخذ موافقة المجلس عليها(7). وعلى سبيل المثال شكّل الطلبة الملتحقون بالمدارس الخاصة ما نسبته 18,4 من إجمالي الطلبة خلال العام الدراسي 2000/2001.

وتحتل وكالة غوث اللاجئين الفلسطينيين UNRWA المرتبة الثالثة كجهة مشرفة على التعليم وهي تدرس الكتب المقررة من جانب وزارة التربية والتعليم،

(7) ـ المادتان (34) و (35) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994.

إلا أن الوكالة هي التي تنفق على مدارسها، وهي توفر التعليم لأبناء اللاجئين الفلسطينيين في الأردن في مختلف مراحله، وشكل طلبة الوكالة ما نسبته 6, 9٪ من مجموع الطلبة عام 2000/2001.

وأخيراً هنالك جهات حكومية أخرى تشرف على عدد من المدارس التابعة لوزارات الدفاع والتنمية الاجتماعية والأوقاف ، وبالكاد تمثل أعداد الطلبة الملتحقين بها ما نسبته 5, 1٪ من مجموع الطلبة، وفقا للإحصاءات التربوية للعام 2000/2001 ويبين الجدول رقم (1) من الملحق رقم (1) توزيع الطلبة حسب السلطة المشرفة خلال السنوات الخمس الأخيرة :

توزيع الأعداد الإجمالية للطلبة حسب السلطة المشرفة خلال السنوات الخمس الأخيرة (*)

السنة الدراسية / الجهة المشرفة	1996/1995	1998/1997	1999/1998	2000/1999	2001/2000
وزارة التربية والتعليم	754379	945279	962564	973490	1011039
حكومية أخرى	18188	20103	20970	21101	20043
وكالة غوث اللاجئين الفلسطينيّين	7999	143376	141350	139525	138073
التعليم الخاص	210432	225119	235139	253184	261691
المجموع العام	990998	1333877	1360023	1387300	1430846

* المصدر : التقرير الإحصائي التربوي لأعوام مختلفة صادر عن وزارة التربية والتعليم، عمان ـ الأردن.

+ ـ التعليم الثانوي

التعليم الثانوي هو تعليم يلتحق به الطلبة بعد إتمامهم ونجاحهم في مرحلة التعليم الأساسي وفق قدراتهم وميولهم. يقوم هذا التعليم على تقديم خبرات ثقافية وعملية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع الأردني القائمة والمنتظرة بمستوى يساعد الطالب على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل

المختلفة. وقد تطور التعليم الثانوي تطوراً ملحوظاً سواء من الناحية الكمية أو النوعية خلال العقد الماضي. والجداول التي تحمل الأرقام (2 ـ 3 ـ 4) من الملحق رقم (1) توضح هذا التطور خلال السنوات الخمس الأخيرة.

الأعداد الإجمالية للطلبة وللمعلمين وللمدارس الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي خلال السنوات الخمس الأخيرة (*)

الجدول عدد 1

السنة الدراسية	طلبة	معلمون	مدارس
1997 / 1996	149063	8973	928
1998 / 1997	157485	9616	957
1999 / 1998	163877	9784	995
2000 / 1999	165586	10165	1061
2001 / 2000	173755	14280	1126

* المصدر : التقرير الإحصائي التربوي لأعوام مختلفة صادر عن وزارة التربية والتعليم، عمان ـ الأردن.

الجدول عدد 2 :

توزيع طلبة المرحلة الثانوية حسب الفرع خلال السنوات الخمس الأخيرة (*)

السنة الدراسية	المجموع	أدبي	علمي	شرعي	مهني
1997 / 1996	149063	62508	49218	1758	35579
1998 / 1997	157485	65068	50808	1860	39749
1999 / 1998	163877	70100	50463	1493	41821
2000 / 1999	165586	75311	47289	1452	41534
2001 / 2000	173755	79329	49357	1208	43861

* المصدر : التقرير الإحصائي التربوي لأعوام مختلفة صادر عن وزارة التربية والتعليم، عمان ـ الأردن.

الجدول رقم 3 : توزيع طلبة المهني حسب نوع التعليم والجنس لعام 1999/2000 (*)

نوع التعليم	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
ثانوي مهني	26278	15256	41534
تجاري	4661	5783	10444
زراعي	1067	157	1224
صناعي	8646	21	8667
تمريضي	666	1730	2396
فندقي	1719	0	1719
مراكز مهنية	9510	547	10057
اقتصاد منزلي	9	7018	7027

* **المصدر** : التقرير الإحصائي التربوي لعام 1999/2000 صادر عن وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن

ويهدف التعليم في هذه المرحلة إلى تكوين المواطن القادر على التكيف مع المتغيرات البيئية الخاصة بوطنه والوعي بأهمية الأسرة وتماسكها ودورها في الحياة الاجتماعية.

كما يهدف التعليم الثانوي إلى تعزيز ثقة الطالب بنفسه وتقديره لإنسانية الإنسان واحترامه لكرامة الآخرين وحرياتهم، وإلى تأدية واجباته والتمسك بحقوقه؛ وأن يعمل بروح الفريق ويعي أسس الشورى والديمقراطية وأشكالها ويمارسها في تعامله مع الآخرين وأن يؤمن بالعدالة الاجتماعية.

ومن بين الأهداف أيضا وصول الطالب إلى الوعي بالقضايا والمشكلات الدولية وإدراك أهمية التفاهم الدولي والسلام القائم على الحق والعدل؛ وأن يحافظ على

البيئة ونظافتها وينمي إمكاناتها وثرواتها وأن يستوعب حقائق العلم المتجددة وتطبيقاتها وأن يستخدم العقل في الحوار والتسامح في التعامل والأدب في الاستماع (8).

يتألف التعليم الثانوي من مسارين رئيسيين هما:

- مسار التعليم الثانوي الشامل الذي يقوم على قاعدة ثقافية عامة مشتركة وثقافة متخصصة أكاديمية أو مهنية.
- مسار التعليم الثانوي التطبيقي الذي يقوم على الإعداد والتدريب المهني.(9)

* الخطة الدراسية للتعليم الثانوي الشامل

تقوم الخطة الدراسية للتعليم الثانوي على أسس عامة تستهدف توفير قاعدة ثقافية مشتركة لجميع طلبة التعليم الثانوي الشامل، وكذلك توفير فرص الدراسة المتخصصة للطالب في المجالين: الأكاديمي (العلمي والأدبي والشرعي) والمهني (الصناعي، الزراعي، التجاري، التمريضي، الفندقي، والاقتصاد المنزلي وغير ذلك)، كما تتيح الخطة الفرصة أمام الطالب لممارسة حرية اختيار بعض المواد، بما يتلاءم مع قدراته وميوله وحاجات المجتمع وبالقدر الذي تسمح به الإمكانيات المتوفرة.

واخيراً ، فإن الخطة تتيح فرص الاتصال بين فروع التعليم الأكاديمي والمهني والاتصال الرأسي بين التعليم الثانوي والعالي.

أ - مكونات الخطة الدراسية للتعليم الثانوي الشامل الأكاديمي

تتألف الخطة الدراسية للتعليم الثانوي الشامل (الأكاديمي) من المكونات الرئيسية التالية، كما هي مبينة في الملحق رقم (2) – الجداول 1 ، 2 ، 3 :

1– قاعدة ثقافية عامة مشتركة مؤلفة من مواد دراسية إجبارية لجميع الطلبة، في جميع فروع التعليم الثانوي الشامل.

---

(8) - قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 – المادة (11)

(9) - المصدر السابق – المادة (12)

2 ـ المتطلبات الأساسية للفرع، في الصف الأول الثانوي، وتتألف من :

أ ـ ثلاث مواد إجبارية في الفرع العلمي، وأخرى في الفرع الأدبي، وتسع مواد في الفرع الشرعي.

ب ـ مواد اختيارية في الفروع العلمي والأدبي والشرعي، ويختار الطالب في الفرعين العلمي والأدبي مادة واحدة من مواد فرعه، ومادة أخرى من فرع آخر. أما في الفرع الشرعي، فيختار مادة واحدة من فرع التعليم الأدبي والعلمي أو المهني.

3 ـ المتطلبات التخصصية للفرع، في الصف الثاني الثانوي، وتتألف من مادة إجبارية، وهي (الرياضيات) في الفرع العلمي و (اللغة العربية) في الفرع الأدبي، بالإضافة إلى مادتين أخريين يختارهما الطالب من مواد فرعه [10]. أما في الفرع الشرعي فتتألف المتطلبات التخصصية من ثلاث مواد إجبارية وهي:
اللغة العربية والعلوم الشرعية (1) والعلوم الشرعية (2).

4 ـ المواد الحرة: توفر كل مدرسة، حسب إمكانياتها، مجموعة من المواد الحرة مثل الحاسوب[11]. والموسيقى والفن والرياضة والثقافة المهنية والعلوم المنزلية واللغات الأجنبية (غير الإنجليزية، كاللغة الفرنسية أو غيرها). ويختار الطالب منها مادة واحدة بما يتناسب مع ميوله واهتماماته.

ب ـ مكونات الخطة الدراسية للتعليم الثانوي الشامل المهني

تتألف الخطة الدراسية للتعليم الثانوي الشامل المهني من المكونات الرئيسية كما هي مبينة في الملحق (2) الجداول: 4 ـ5 ـ 6 ـ7ـ 8 ـ 9.

1 ـ قاعدة ثقافية عامة مشتركة مؤلفة من مواد دراسية إجبارية لجميع الطلبة في جميع فروع التعليم الثانوي الشامل.

ووفقا «لتعليمات» صدرت عن وزارة التربية والتعليم في أيلول/سبتمبر 2001 أصبحت مادة الحاسوب إجبارية.

---

(10) ـ الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي ص 14 ـ صادرة وزارة التربية والتعليم 1992 .

(11) ـ الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي ص 14 ـ صادرة عن وزارة التربية والتعليم 1992 .

2 ـ المتطلبات الأساسية للفرع وهي ثلاث مواد علمية لفروع الصناعي والزراعي والفندقي والتمريضي ومادتان لفرعي التجاري والاقتصاد المنزلي، وذلك للصف الأول الثانوي؛ وتكون المواد العلمية متناسبة وطبيعة الفرع. وفي الصف الثاني الثانوي يتم التركيز على المادتين الأكثر التصاقاً بالفرع (مثلا الكيمياء والأحياء لفروع الزراعي والتمريضي والاقتصاد المنزلي). بالإضافة لذلك هناك متطلب العلوم الأساسية الإضافية وهي مواد اختيارية يدرسها الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات.

3 ـ متطلبات العلوم المهنية، ويراعي تضمينها مبادئ السلامة المهنية وأخلاقيات المهنة.

4 ـ المواد الحرة كما هو وارد أعلاه.

5 ـ التدريب العملي.

ج– مكونات الخطة الدراسية للتعليم الثانوي التطبيقي

وتتألف هذه الخطة من المكونات الرئيسية التالية لكل من الصفين الأول والثاني التطبيقي:

1 ـ مواد ثقافية عامة مشتركة بواقع 7 حصص، مشتقة من مواد الخطة الدراسية للتعليم الثانوي الشامل.

2 ـ مواد العلوم المهنية، وتتكون من الرسم المهني والعلوم المنزلية (للإناث) والوحدات التدريبية المتكاملة بواقع 30 حصة أسبوعية للذكور، و 28 حصة للإناث، وتشمل هذه الوحدات التدريب العملي وعلوم المهنة والسلامة المهنية.

القسم الثاني: التقييم الهيكلي للكتب المدرسية

أولا: المناهج

1ـ الملامح الأساسية لمناهج التعليم الثانوي

في ضوء عملية التطوير التربوي الشامل التي أقرها المؤتمر التربوي (أيلول / سبتمبر 1987)، أقر مجلس التربية والتعليم بتاريخ 29 تشرين الثاني / نوفمبر 1989 الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي؛ ولا تزال هذه الوثيقة معتمدة رسمياً مع تعديلات طفيفة أدخلت عليها في العام الماضي وتتعلق بإدخال مادة الحاسوب (الكمبيوتر) إلى مناهج التعليم الثانوي والتي بدأ تدريسها في العام الدراسي 2001/2002. ضمن مواد «الثقافة العامة المشتركة» وتخصص لها 3 حصص أسبوعيا.

تعتبر أهداف التعليم الثانوي تطويراً لأهداف التعليم الأساسي، على نحو يؤهل الطالب لمواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل. وكما ذكر في موقع سابق، يتألف التعليم الثانوي من مسارين رئيسيين هما مسار التعليم الشامل ومسار التعليم المهني التطبيقي الذي يقوم على الإعداد والتدريب.

ويتم تحقيق الأهداف التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من خلال إكساب الطالب كفايات أساسية في مجالات الاتصال والنمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي والجسمي والعقلي، وكذلك في المجالات الدينية والوطنية والاقتصادية.

ففي مجال الاتصال تهدف المناهج إلى أن يستعمل الطالب لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال وإلى أن يتقن لغة أجنبية وإلى أن يحسن الملاحظة والاستماع والفهم ويستعمل العقل في الحوار.

وفي مجال النمو المعرفي، تهدف المناهج إلى امتلاك الطالب لمعلومات كافية تمكنه من الاختيار واتخاذ القرار المناسب في توجهه المستقبلي، وإلى امتلاك خبرات علمية ومهنية متخصصة، بالمستوى الذي يساعده على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل، وإلى إدراك دور العلم والتكنولوجيا في التقدم الإنساني إيجابياً وسلبياً وإلى الوعي بمشكلات وطنه وأمته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في ضوء المشكلات والقضايا الدولية، وإلى إدراك أهمية

التفاهم والسلام القائم على العدل وإلى الوعي بأهمية الانفتاح على الحضارة العالمية والإسهام فيها.

أما على صعيد النمو العاطفي، فيتوقع من الطالب في نهاية المرحلة الثانوية أن يعزز تقبله لذاته، وثقته بنفسه وتقديره لإنسانية الإنسان واحترامه لكرامة الآخرين وحرياتهم؛ وأن يعبر عن ميوله الفنية وحسه الجمالي وأن يعتز بهويته العربية – الإسلامية وأن يتذوق فنون لغته العربية ويقدر الآداب العالمية وأن يمتلك القدرة على التحكم في انفعالاته.

وفي مجال النمو الاجتماعي تهدف المناهج إلى أن يتكيف الطالب إيجابيا مع المتغيرات البيئية والسكانية والاجتماعية والثقافية، وأن يؤدي واجباته ويتمسك بحقوقه، وأن يؤمن بمبادئ العدالة الاجتماعية وأن يعي أهمية الأسرة وأن يقدر الصداقة وأن يؤمن بالعمل النافع وأن يحافظ على النظام العام ويتحمل المسؤولية وأن يمارس الأساليب الديمقراطية وأن يتعايش مع فئات مجتمعه، ويتحلى بالموضوعية والمحبة والتسامح في تعامله معهم، ويتقبل النقد ويحسن الانتقاد ويبعد عن أشكال التعصب المختلفة.

وفي مجال النمو الجسمي تسعى المناهج إلى أن يمارس الطالب القواعد الصحية والألعاب الرياضية، وإلى أن يدرك أهمية الغذاء وأن يحافظ على نظافة جسمه وبيئته، وأن يتجنب العادات الضارة بالصحة كالتدخين والكحول والمخدرات.

أما على صعيد النمو العقلي، فتتوخى المناهج دفع الطالب إلى التمكن من القراءة والاستيعاب السريعين وإلى استيعاب حقائق العلم وتطبيقاته، وإلى القدرة على التحليل والاستنتاج والتقويم، وإلى تمثل القيم والاتجاهات العلمية بصورة وظيفية مثل الأمانة العلمية ونبذ الخرافات واحترام آراء الآخرين والموضوعية...

وفي المجال الديني يتوقع من الطالب أن يستوعب العقيدة الإسلامية وأن يتمثلها في سلوكه، وأن يتفهم قيم ومعتقدات الأديان الأخرى، وأن يدرك بأن الإسلام هو نظام فكري سلوكي يرفض الإقليمية والعرقية وكل أشكال التعصب والتحيز.

وفي المجال الوطني يتوقع من الطالب أن يتمثل مقومات الثقافة الوطنية والقومية، وأن يعتز بوطنه ويحرص على المشاركة في حل مشكلاته، وأن يؤمن بالوسطية والتعددية في إطار الوحدة الوطنية، وأن يؤمن بالوحدة العربية وأن يدرك أسس نظام الحكم في الأردن وأن يحترم من يساهم في خدمة الوطن.

وأخيراً على الصعيد الاقتصادي، يتوقع أنْ يدرك الطالب أهمية تحقيق التوازن النوعي بين الموارد والسكان، وأن يقدر أهمية التعقل والاتزان في الاستهلاك، وأن يحترم العمل اليدوي، وأن يحافظ على سلامة البيئة، وأن يعي أهمية الوقت ويحسن استثماره، وأن يربط بين النظرية والتطبيق ويتكيف مع المتغيرات الاقتصادية والمهنية.

2 ـ مناهج المواد المدروسة

تتضمن المواد المدروسة منهاج التربية الوطنية والاجتماعية ويتعلق جزء منه بالفلسفة، ويدخل في إطاره أيضا منهاج التاريخ ومنهاج الجغرافيا، بالإضافة إلى منهاج الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية، للصفين الأول والثاني الثانويين.

ويخصص لفروع التعليم الثانوي الشامل المهني ست حصص أسبوعية لهذه المناهج: اثنتان منها للتربية الوطنية والاجتماعية واثنتان للثقافة الإسلامية من مجموع الحصص المخصصة للمواد النظرية والذي يتراوح بين 24–28 حصة أسبوعيا. أما إذا أضيفت الحصص المخصصة للتدريب العملي والمواد الحرة والعلوم الأساسية الإضافية فإن مجموع الحصص الأسبوعية يتراوح ما بين 38–48 للطلبة الراغبين في الالتحاق بالجامعات وما بين 34–44 حصة للطلبة الراغبين في الالتحاق بسوق العمل. وعليه فإن المواد المدروسة تحتل ما نسبته 7.14 ٪ بالحد الأدنى و 16.4٪ بالحد الأقصى من المجموع الكلي للحصص الأسبوعية في منهاج التعليم الثانوي الشامل المهني.

وفي التعليم الثانوي التطبيقي يخصص حصة واحدة أسبوعية للتربية الوطنية والاجتماعية وحصة واحدة أسبوعية للثقافة الإسلامية ضمن المواد الدراسية المخصصة للثقافة العامة المشتركة في الصفين الأول والثاني الثانويين. وهذا يعني

بأنه يخصص حصتان أسبوعيا للمواد المدروسة في المجموع الكلي للحصص الأسبوعية في هذا التعليم والبالغ 40 حصة (منها 33 للعلوم المهنية التطبيقية).

وفيما يتعلق بالتعليم الثانوي الشامل الأكاديمي، فإن الجدول التالي يوضح عدد الحصص الأسبوعية المخصصة لكل من مبحثي المواد المدروسة لكل من الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي، وفقا« لتعديلات وزارة التربية والتعليم »الصادرة في أيلول (سبتمبر) عام 2001:

الجدول عدد 4 : التعليم الثانوي الشامل / الأكاديمي

عدد الحصص الأسبوعية المخصصة لكل من مبحثي التربية الاجتماعية والمدنية والثقافة الإسلامية

المبحث	المواد	الصف الأوّل الثانوي العلمي	الصف الأوّل الثانوي الأدبي	الصف الأوّل الثانوي الشرعي	الصف الثاني الثانوي العلمي	الصف الثاني الثانوي الأدبي
التربية الاجتماعية والوطنية	ثقافة عامة. ويتضمن جزء منها الفلسفة تاريخ جغرافيا	2	10	2	2	10
الثقافة الإسلامية	الفرع الشرعي حديث. خطابة. وأساليب دعوة علوم شرعية. حاضر العالم الإسلامي. العقيدة	3	3	14	3	3
مجموع الحصص(1)		5	13	16	5	13
العدد الكلي للحصص الاسبوعية(2)		30	30	35	29	29
نسبة (1) إلى (2) بالمائة		٪16,6	٪3,43	٪45,7	٪17,2	٪8,44

عرض موجز لمناهج المواد المدروسة

أ) التربية الاجتماعية والوطنية

يقوم مبحث التربية الاجتماعية والوطنية على أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومبادئ وطنية وقومية وإنسانية مستمدة من مصادر متعددة، منها: قانون التربية والتعليم ومبادئ التراث الحضاري العربي الإسلامي وقيمه، وأهداف الثورة العربية الكبرى، ودستور البلاد، والتجربة الوطنية الأردنية، بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ووفقا لفلسفة التربية والتعليم الأردنية، فإن مبحث التربية الاجتماعية والوطنية «يعنى ببناء الإنسان المؤمن بربه، المنتمي لأمته ووطنه، ذي التفكير الناقد المتبصر، الواعي بدوره الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في مجتمعه عبر وعيه بمسيرة الحضارات الإنسانية وتفاعلها مع المجتمعات الأخرى».

لقد استمدت الخطوط العريضة لمحتوى مبحث التربية الاجتماعية والوطنية من مواد مختارة من ميادين العلوم الاجتماعية، مثل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والمدنية، والاقتصاد والسياسة والسكان والبيئة وعلم الإنسان وعلم النفس وعلم القانون.... الخ مع مراعاة تحقيق التكامل والترابط والتوازن فيما بينها. كما استحدثت مادة الثقافة الاجتماعية والوطنية المشتركة بين صفوف المرحلة الثانوية وفروعها المختلفة، وأفرد لها ثلاث حصص أسبوعياً. كما أفردت ثلاث حصص أسبوعياً لكل من تاريخ العالم المعاصر، والجغرافية السياسية للصف الثاني الثانوي.

ووفقا للخطوط العريضة لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الثانوي التي أقرها مجلس التربية والتعليم في جلسته رقم (15) بتاريخ 1990/10/31، ووفقا لمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية لهذه المرحلة الذي أقره المجلس في جلسته رقم (3) بتاريخ 1992/1/22 ـ فإن هذا المنهاج يقوم على أساس مجموعة من المبادئ الفكرية والوطنية والقومية والإنسانية والاجتماعية التي تتشابه في الكثير من جوانبها مع المبادئ التي تحكم التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي.

من بين المبادئ الفكرية التي يستند إليها المنهاج: الإيمان الواعي بالله، وبأن الإسلام يشكل رسالة حضارية إنسانية، ونظاماً يوفر القيم الصالحة لتشكيل ضمير الفرد والجماعة. كما تدعو إلى احترام العقل وحرية الفرد وكرامته وإلى الإيمان بما دعا إليه الإسلام من تسامح ورفض للمغالاة والتطرف والتعصب بأشكاله كافة.

كذلك تدعو إلى الأخذ بأسباب التقدم ونبذ التقليد الأعمى وإلى اعتماد العقلانية في التفكير والمنهج العلمي في حل المشكلات.

ومن بين المبادئ الوطنية والقومية والإنسانية التي يقوم عليها المنهاج أن المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية نظام الحكم فيها نيابي، ملكي، وراثي وبأن الأردن جزء من الأمة العربية، والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية، وبأن الثورة العربية الكبرى هي تعبير عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والحياة الفضلى؛ واعتبار أن الوحدة الوطنية أساسية لبقاء الشعب الأردني وتقدمه، وهي تنفي كل أشكال التعصب: الإقليمية والطائفية، والعشائرية وغيرها.

كما تؤكد هذه المجموعة من المبادئ على التفاهم الدولي القائم على العدل والمساواة والحرية، وعلى الاعتراف بحقوق الإنسان، وعلى الحرص على التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية من جهة ، والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى، وعلى الاهتمام بالمحافظة على البيئة .

وتعتبر المبادئ الاجتماعية حرية الفرد أساس مسؤوليته وبأنه قادر على ضبط أفعاله وتصرفاته وتوجيهها لصالح نفسه ومجتمعه وأمته. وتعتبر أيضا التربية ضرورة اجتماعية وبأن التعلم حق للجميع وهو أساس التقدم الفردي والجماعي. وتؤكد هذه المبادئ بأن الأردنيين متساوون أمام القانون وبأن المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية هي حق للفرد وواجب عليه تجاه مجتمعه.

ويقوم المنهاج على أسس نفسية واجتماعية ومعرفية؛ أما الأساس النفسي فيتمثل في تلبية حاجات المتعلم النفسية، وتكوين مهارات التفكير النقدي عند المتعلمين وتعليمهم المنهج العلمي، وتطوير قدرات المتعلم على الإبداع وحفزه

للتعامل مع مختلف القضايا والمشكلات بمنظور جديد، وأخيراً مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث المحتوى والأساليب، والنشاطات التعليمية، والتقويم.

ويستند الأساس الاجتماعي للمنهاج إلى الرغبة في استكمال التنشئة الاجتماعية للمتعلم وذلك من خلال مراعاة تعليمه بالإمكانات المختلفة للبيئة المحلية والعربية والعالمية، ومشكلاتها، ليتفاعل معها بطريقة علمية وعقلانية؛ واعتبار العمل النافع اجتماعيا قيمة رئيسية من قيم المجتمع، وإكساب المتعلم اتجاهات إيجابية في المجالات التالية:

النظام النيابي الملكي الأردني، الدولة بصفتها راعية للمصالح العامة، القانون بوصفه تعبيراً عن المصلحة الجماعية، الوعي السياسي والمشاركة السياسية، واحترام الحريات العامة، الإيمان بأن قوة الوطن والأمة هي السبيل إلى السلام القائم على العدل، التصدي للغزو الثقافي والاستلاب الحضاري، النزعة إلى التجديد في الفكر والعمل، الانفتاح الواعي على ثقافات العالم، التعامل الخلقي مع الآخرين، احترام قيمة الفرد والجماعة، مساواة المرأة والرجل في الحقوق والواجبات، تنظيم الأسرة ورعايتها وتماسكها والاهتمام بالعمل في الزراعة وكسب العيش.

ويؤكد الأساس المعرفي الوارد في وثيقة منهاج التربية الاجتماعية والوطنية على ضرورة مراعاة الشروط التالية عند وضع منهاج هذا المبحث:

- بناء المنهاج بطريقة تثير تفكير المتعلم وتحفزه للتعلم الذاتي المستمر، وتشجعه على البحث والمطالعة الخارجية.
- ترابط وحدات المنهاج ومراعاة التنظيم والتتابع والتكامل وتحقيق اتصال وثيق بين هذه المادة وبيئة المتعلم.
- التناول العلمي للموضوعات، ببيان الارتباط بين الأسباب والنتائج.
- تزويد المتعلم بقدر كاف من الثقافة الاجتماعية والوطنية يعرفه بدوره في مجتمعه.
- تشجيع المبادرة والحوار العقلاني الهادف.

- اعتماد التجريب والتطبيق إلى جانب العقل والتفكير، مصادر رئيسية للمعرفة الإنسانية.

ب) الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية

تسعى مناهج الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي الى تحقيق أهداف عامة وخاصة. وتتمثل الأهداف العامة في بناء شخصية الطالب الإسلامية وإكسابه التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة وتركيز الإيمان بأركان العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وتبصيره بالواقع التطبيقي للإسلام من خلال تناول مواقف وحياة الرسول (ص)، وإدراك الطالب للنظم الإسلامية التي تعالج الشؤون الحياتية للفرد والمجتمع.

كما تسعى تلك المناهج إلى تنمية القيم والاتجاهات الإسلامية في نفس الطالب وإدراكه لضرورة الجهاد وتبصيره بأصول الفقه المقررة في الشريعة الإسلامية لاستنباط الأحكام الشرعية، بما ينمي قدرته على التفكير والإبداع. وكذلك تنمية التقوى وروح التعاون والنظام لدى الطالب وتبصيره بحاضر العالم الإسلامي وما يواجهه من مشكلات مصيرية.

وإلى جانب الأهداف العامة تستهدف مناهج الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية إكساب الطالب كفايات أساسية في مجالات الاتصال والنمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي والجسمي والعقلي والاقتصادي والمهني. (12)

ففي مجال الاتصال تستهدف المناهج استعمال الطالب للغة العربية في تنمية ثقافته الإسلامية وما يتصل بها من علوم؛ وأن يحسن مهارات الملاحظة والإصغاء والمشاركة في الحوار بإيجابية وعرض الأفكار بصورة منظمة ومتسلسلة وأن يحسن استخدام المعاجم والمراجع المرتبطة بالمناهج.

وفي مجال النمو المعرفي، تستهدف المناهج توعية الطالب بالعلاقة بين الإنسان والكون والحياة، وإدراك حقيقة أن الإسلام هو منهج شامل للحياة، وخصائص

---

(12) ـ الخطوط العريضة لمناهج الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية، وثيقة وافق عليها مجلس التربية والتعليم بتاريخ 31/1/1991 ـ ص 14 ـ 17.

المعرفة في الإسلام ومصادرها المتمثلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية والإجماع واجتهاد العلماء.

وعلى صعيد النمو العاطفي، يتوقع من الطالب في نهاية المرحلة الثانوية أن يزداد حباً وثقة وإيماناً بالله، وأن يحب وطنه وأمته ويقبل على التضحية من أجلهما وأن يقدّر حرمة النفس الإنسانية ويتجنب الاعتداء عليها وأن يقدّر أهمية الجهاد في نشر الدعوة الإسلامية، والدفاع عن ديار المسلمين وتحرير المغتصب منها.

وفي مجال النمو الاجتماعي، تستهدف المناهج أن يتمسك الطالب بحقوقه التي شرعها الله تعالى له، فيطالب بها مجتمعه ويحافظ عليها، وأن ينظر إلى الناس نظرة المساواة، وأن يتحلى بالروح الجماعية، وأن يحترم والديه وأن يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر وأن يشارك في رعاية ذوي الحاجات، كالفقراء واليتامى والمعوقين وكبار السن، وأن يحترم الدور المتكامل لكل من الرجل والمرأة في بناء الأسرة وتكوين المجتمع وأن يرفض التعصب الأعمى في حياته.

وفي مجال النمو الجسمي، تستهدف المناهج أن يحافظ الطالب على حسن مظهره ونظافة جسمه وملبسه، وأن يحافظ على نظافة بيته ومدرسته وبيئته وأن يلتزم الاعتدال في مأكله ومشربه وأن يمارس الألعاب الرياضية وأن يحافظ على صحته وأن يأخذ بأسباب السلامة العامة.

أما على صعيد النمو العقلي فإنه يتوقع من الطالب أن يتحرى الدقة والموضوعية وأن يعتمد الحجة المقنعة المستندة إلى الدليل الشرعي، والدليل العقلي في حواره مع الآخرين؛ وأن يعتمد المحاكمة العقلية فيما يعترضه من أمور، وفق المنهج الإسلامي الرافض للخرافات والبدع والأوهام والشعوذة.

وأخيراً ففي مجال النمو الاقتصادي والمهني تستهدف مناهج الثقافة والتربية والعلوم والإسلامية أن يدرك الطالب قيمة العمل في حياة الفرد والمجتمع، وأن يوظف العلم الذي اكتسبه في المجالات النافعة لأمته، وأن يشعر بأهمية الوقت وأن يقبل على التأهيل المهني وأن يحافظ على سلامة البيئة وينمي ثرواتها ويحسن استثمارها، وأخيرا أن يحترم العمل اليدوي بشتى صوره.

ثانياً: الكتب المدرسية

1ـ الإطار العام

أكدت الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي على أن إعداد المواد التعليمية اللازمة من كتب مدرسية، وأدلة للمعلمين وكراسات عمل للطلبة وغيرها من الوسائل التعليمية يجب أن يتم على نحو يحقق أهداف منهاج كل مبحث، وعلى ضرورة مراعاة المواصفات الفنية التي تعدها وزارة التربية والتعليم لهذه الغاية والمتمثلة في «مرشد مؤلف الكتاب المدرسي».

وفيما يتعلق بالنشاطات والوسائل التعليمية، فقد نصت الخطوط العريضة المذكورة على ضرورة ملاءمتها للأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية للمناهج، وعلى ضرورة اختيارها وإعدادها وتصميمها بشكل يضمن حسن استعمالها وتكاملها مع المواد التعليمية الأخرى، وعلى تنوعها بما يتلاءم وحاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وعلى فاعليتها في تنمية المهارات والقدرات الإبداعية لدى المتعلمين وعلى ضرورة استثمارها للتقنيات التربوية المختلفة وعلى تكاملها مع مجالات النشاطات المرتبطة بالعمل والإنتاج.

أ) ـ وتتمثل المواد التعليمية لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية بالكتاب المدرسي، ودليل المعلم،ودليل القياس والتقويم والأطالس التاريخية والجغرافية؛

وفيما يلي عدد الكتب والأدلة المقررة لهذا المبحث:

اسم الصف	كتاب الطالب	دليل المعلم	دليل القياس والتقويم
الأوّل الثانوي	3	1	1
الثاني الثانوي	3	1	1

ويحتل الكتاب المدرسي مكانة كبيرة في النظام التعليمي في الأردن، ومع هذا فإنه لا يعتبر المادة الوحيدة التي تتحقق من خلالها الأهداف التربوية؛ ومن أبرز المواصفات التي يتصف بها الكتاب المدرسي لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية أن

يبدأ بتوضيح الأهداف التي ينبغي تحقيقها من تدريس المبحث بعامة ومادة الكتاب بخاصة؛ ثم تبدأ كل وحدة من وحدات الكتاب ببيان الأهداف التي ينبغي تحقيقها في نهاية تدريس الوحدة، ويبرز الكتاب البنية المعرفية للحقائق والمفاهيم والتعميمات. كما يعنى الكتاب بتسلسل المادة التعليمية وترابطها، ويسعى لتحقيق محتواه من خلال ربط المادة التعليمية بحاجات المتعلمين الأساسية وإثارة التشوق للمعرفة وتوجيه المتعلمين نحو القراءات الإضافية. ويتضمن الكتاب أيضا نصوصاً وقراءات تثير تفكير المتعلم، وتعوّده على التحليل والمناقشة وتنمي مهاراته في التفكير النقدي. وتنص المواصفات على أن يتناسب حجم الكتاب مع عدد الحصص المقررة وأن يشتمل على الخرائط الجغرافية والتاريخية والرسومات البيانية والإحصائية المناسبة لأهداف كل وحدة، وأن تتميز هذه الوسائل بالوضوح، والاقتصار على موضوع واحد. وأخيراً أن يكون أسلوب الكتاب ولغته مناسبين لمستوى المتعلم اللغوي والعقلي.

وفيما يتعلق بأدلة المعلمين، فإن المواصفات الموضوعة لذلك تنص على ضرورة أن يتضمن كل دليل خطة سنوية وفصلية واضحة تعين المعلم في وضع خططه التدريسية، وأن يتضمن أيضا الأساليب الخاصة والإرشادات والنشاطات والوسائل الخاصة بتدريس محتويات الكتاب المدرسي. وتنص كذلك على ضرورة أن يتضمن دليل المعلم التعريف بمصادر المواد التعليمية المتاحة في البيئة المحلية، والتي من شأنها إغناء الكتاب المدرسي، وأخيراً تضمين الدليل القراءات الخاصة بكل من المعلم والمتعلم مع أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار.

وحددت الخطوط العريضة لمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الثانوي أساليب التعليم والنشاطات والوسائل التعليمية المتبعة. فمن مواصفات أساليب التعليم أن تراعي تصميم المنهاج ونوع المحتوى وكذلك المرونة ومرحلة النمو النفسي والثقافي والاجتماعي والفروق الفردية بين المتعلمين وتكنولوجيا التعليم وتقنياته.

أما أنواع أساليب التعليم فهي متعددة وعلى المعلم أن يختار النوع الذي يناسب مستوى طلبته وطبيعة الموضوع الذي يعلمه، ومن هذه الأساليب: المحاضرة،

الندوة، التساؤل، المناقشة والحوار، الاستقصاء والبحث، والاكتشاف، حل المشكلات، التعليم الذاتي ، تحليل المفاهيم وتدريس القيم والاتجاهات والأحداث الجارية وتمثيل الأدوار.

وفيما يتعلق بالوسائل التعليمية فقد نصت الخطوط العريضة لمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية أن يراعى فيها استعمال موارد البيئة المحلية في استنباطها، وكذلك استعمال مصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للعمل بروح الفريق، وملاءمة المادة التعليمية للأهداف المتوخاة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. وأبرز أنواع الوسائل التعليمية هي «الوسائل السمعية ـ البصرية والحاسوب / الكمبيوتر» .

أما النشاطات فإنها ينبغي أن توجه المتعلمين إلى اكتساب مهارات التعليم الذاتي، وأن تتكامل مع النشاطات العملية بحيث يرتبط الجانب النظري مع العملي، وأن تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وأن توجه المتعلمين نحو التفاعل مع البيئة المحلية توجيها فاعلاً.

ومن بين النشاطات التي تلائم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية: المشاركة في إقامة المعارض والمتاحف والمخيمات، والإفادة من الحوادث الجارية، والزيارات الميدانية والرحلات والمختبرات، وكتابة التقارير والبحوث وزيارة دوائر ومؤسسات للحصول على معلومات يتم تصنيفها وتحليلها، استضافة شخصيات وتحليل النصوص.

ب) تشتمل المواد التعليمية لمناهج مباحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية:

على الكتاب المدرسي المقرر ودليل المعلم. وهذا ينطبق على مسار التعليم الثانوي الشامل وعلى مسار التعليم الثانوي التطبيقي. ويراعى عند وضع الكتاب المدرسي المواصفات التربوية والفنية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم لهذه الغاية، كما ويضاف إليها جوانب خاصة تركز على جعل آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة مصدراً لاستقاء المفاهيم والأفكار والمبادئ المطروحة في موضوعات الكتاب، ولكن دون الإكثار منها للمسألة الواحدة.

وتشدد الخطوط العريضة المتعلقة بمناهج مباحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي على ضرورة ارتباط مادة الكتاب المدرسي بالمواقف الحياتية التي يواجهها الطالب وإبراز قدرة الإسلام على معالجة جميع شؤون الحياة، وأن يتم التركيز أيضا على بناء القيم والاتجاهات الإسلامية من خلال المواقف المؤثرة.

وتنص مواصفات الكتاب المدرسي أيضا على ضرورة الابتعاد عن التناقض والتعارض فيما يعرض من آراء ومفاهيم وأحكام في مختلف الصفوف والموضوعات؛ وضرورة أن يجاب عن بعض الأنشطة والتدريبات حيثما يلزم. وأخيرا ضرورة الاعتناء بالتوثيق من حيث ذكر اسم السورة ورقم الآية واسم المؤلف والمرجع والصفحة، وتثبيت النصوص القرآنية ونصوص الأحاديث النبوية بحرف أكبر من حرف الكتاب المدرسي مع مراعاة أن تكون في إطار مناسب وعلى أرضية ملونه لافتة لانتباه الطالب.

وفيما يتعلق بالأساليب والوسائل والأنشطة، فقد أكدت الخطوط العريضة التي أعدها الفريق الوطني لمبحث التربية الإسلامية على سهولة تنفيذها وتنوعها بما يلبي حاجات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية بينهم. كما أكدت على توفر فاعلية تلك الأساليب والوسائل في تنمية المهارات العقلية العليا وصقل القدرات الإبداعية كالتفكير الناقد والقدرة على التحليل والتركيب وحل المشكلات وعلى وظيفية الأساليب والوسائل والأنشطة وحسن استخدامها لمدخلات البيئة ومصادر التعلم المتاحة، وضرورة انطلاقها من الخبرات التراكمية المتوفرة لدى المتعلمين وحسن استثمارها لتلك الخبرات.

وأوصت بضرورة إتاحة تلك الأساليب لفرص المشاركة من قبل المتعلمين من أجل تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينهم، باعتبار ذلك من الاتجاهات الإسلامية المرغوب فيها. وأوصت أيضا بضرورة استفادة الأساليب من التقنيات التربوية الحديثة وتأكيدها على الجانب التطبيقي بحيث يتم ربط المتعلم بعالم العمل والحياة الواقعية من خلال المواقف العملية التي يطرحها منهاج الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية.

2 ـ كتب المواد المدروسة وحقوق الإنسان

تتألف كتب المواد المدروسة من كتب مبحث التربية الاجتماعية والوطنية/ التاريخ/ الجغرافيا، وكتب مبحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية. بعض هذه الكتب (الثقافة العامة، الثقافة الإسلامية) تدخل ضمن مواد «الثقافة العامة المشتركة» لمختلف فروع التعليم الثانوي، في حين تدرس بقية الكتب في الفرعين الأدبي والشرعي.

وسنتناول فيما يلي كتب كل مادة ـ بالإجمالي ـ وتحليل النصوص الواردة فيها والمرتبطة بحقوق الإنسان وكيفية معالجتها لهذه الحقوق، وذلك انطلاقا من الجدول والإحصائيات التي قمنا بإعدادها؛ ثم نسجل أبرز الملاحظات على كيفية تناول الكتب لحقوق الإنسان.

وسنقوم في الفصل الثالث من هذه الدراسة بتحليل مضمون كل كتاب على حدة من حيث احتواؤه على الحقوق المرتبطة بمبادئ الكرامة والحرية والعدل والمساواة والتضامن الإنساني والتسامح، كما أفردنا بندا للعبارات والجمل والفقرات التي تتناول حقوق الإنسان والديمقراطية بشكل عام، وهي نصوص ليست قليلة كما سنلاحظ. وأفردنا بندا يتناول النصوص التي تحمل مفاهيم أو أفكارا مناقضة لحقوق الإنسان؛ وأخيرا سنتناول «صورة المرأة» في الكتب المدروسة، وسنقدم في النهاية بعض الاستخلاصات والاقتراحات.

أ– كتب التربية الاجتماعية والوطنية

يدرس طلبة المرحلة الثانوية التربية الاجتماعية والوطنية (وتشمل أيضا التاريخ والجغرافية) من خلال ثلاثة كتب في كل صف من صفّي الثانوي ـ حسب الفرع الذي يختاره الطالب ـ ويبلغ مجموع صفحات هذه الكتب 1135 صفحة.

ويبين الجدول التالي أسماء هذه الكتب وسنة نشرها وأجزاءها وعدد صفحاتها مع بعض الملاحظات:

كتب مبحث التربية الاجتماعية والوطنية لصفوف المرحلة الثانوية

الرقم	الصف	اسم الكتاب	عدد الأجزاء	سنة النشر	عدد صفحات كل جزء	المجموع الكلي للصفحات	الناشر	ملاحظات
1	الأول الثانوي الشامل	الثقافة العامة (الإنسان)	1	2001	127	127	وزارة التربية والتعليم	ثلثا الكتاب مخصصان للفلسفة
2	الأول الثانوي الأدبي	تاريخ الأردن المعاصر	2	2001	137 + 116	253	وزارة التربية والتعليم	يتضمن العديد من النصوص حول الحقوق الدستورية للأردنيين
3	الأول الثانوي الأدبي	الجغرافيا الاقتصادية	1	2001	209	209	وزارة التربية والتعليم	يتضمن نصوصاً قليلة جداً تتعلق بحقوق الإنسان
4	الثاني الثانوي الشامل	الثقافة العامة (العالم)	1	2001	146	146	وزارة التربية والتعليم	يتضمن الكتاب أجزاء مهمة تتعلق بالتربية الاجتماعية والوطنية والمدنية
5	الأول الثانوي الأدبي	تاريخ العرب والعالم المعاصر	1	2001	146	146	وزارة التربية والتعليم	يتضمن نصوصاً عديدة هامة حول حقوق الإنسان
6	الأول الثانوي الأدبي	الجغرافيا الطبيعية والسياسية	1	2001	254	254	وزارة التربية والتعليم	يتضمن نصوصاً قليلة جدا تتعلق بحقوق الإنسان
*	المجموع		7			1135		

يوجد في هذه الكتب عدد كبير نسبياً من النصوص التي تتعلق بحقوق الإنسان. وكما يظهر الجدول رقم (1) من الملحق رقم (3)، هناك (285) تكرارا لنصوص تتعلق بحقوق الإنسان في كتب التربية الاجتماعية والوطنية، وهو ما يمثل 56.10٪ من المجموع الإجمالي للتكرارات التي رصدناها في الكتب المدروسة. وتأتي الحقوق المرتبطة بمبدأ الكرامة في المقام الأول (109) تليها تلك المرتبطة بمبدأ الحرية ثم النصوص التي تتحدث عن حقوق الإنسان والديمقراطية بصفة عامة (45) يليها الحقوق التي تدور حول التضامن الإنساني والسلام (29). وأخيرا تأتي الحقوق المرتبطة بالعدل والمساواة ويكاد عدد تكراراتها أن يتساوى (14 ، 13).

أما طريقة عرض المعلومات أو المفاهيم في تلك الكتب فقد جاءت معظمها بصورة تقريرية، أي في متن الدروس (214) تكرارا وجاء (53) تكرارا على شكل أسئلة و (17) من خلال « أنشطة». وورد نص واحد فقط في باب « مطالعة ونقاش» ولم ترد أية صورة تشير إلى حق من حقوق الإنسان (الجدول رقم (2) من الملحق 2).

ومن حيث شكل التنصيص، جاء نحو 62.105٪ أو ما يعادل (177) تكرارا بصورة ضمنية (أو اندماجية) في حين وردت (108) تكرارات أو ما نسبته 37.9٪ بصورة صريحة، كما يوضح ذلك الجدول رقم (3) من الملحق رقم (3). وأخيرا، فيما يتعلق بالمرجعية، أظهرت الإحصاءات بأن النسبة الأكبر هي مرجعية دولية (134) تكرارا أو ما نسبته 47.1٪ تليها المرجعية الوطنية (أي المرتبطة بالدستور الأردني أو المرجعية الأردنية) 88 تكرارا أو ما نسبته 30.87٪ ثم المرجعية القومية 17.19٪ وأخيرا مرجعية دينية (14) تكرارا أو ما نسبته 4.91٪ (راجع الجدول رقم 4 من الملحق 2).

تقدم بعض النصوص ضمن أطر ملونة في أحيان عديدة لكي تلفت انتباه الطالب أو لإثارة اهتمامه. كما تتعلق بعض الأسئلة والأنشطة التي تطرح على الطالب بعد كل درس بقضايا ذات ارتباط وثيق بحقوق الإنسان. وسنعرض في الفصل القادم أمثلة عديدة على ذلك. وفي المقدمات الموضوعة وفي التقديم لكل

وحدة تركز الكتب أحيانا على «أهداف سامية» يتوجب الوصول إليها واستيعابها مثل «إرساء قواعد المواطنة» أو «خلق الوعي بالحقوق لدى الطالب» أو «التعرف على حقوق الإنسان وحرياته» (كتاب «الثقافة العامة/العالم»)؛ أو مثل استذكار الحقوق الدستورية للأردنيين والتذكير بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية (كتاب «تاريخ الأردن المعاصر»)، أو إفراد صفحات لشرح أسباب «مشكلة الحريات في الوطن العربي» وأشكال الحريات والديمقراطية والتعددية، وصفحات أخرى للحديث عن الأمم المتحدة وأهدافها ومهمات وأعمال بعض وكالاتها كاليونيسيف واليونسكو، أو عند الحديث عن المنظمات الإنسانية المستقلة أو القانون الدولي الإنساني (كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر»)، أو عند التعريف بحقوق المواطن وحرياته الشخصية وحقوق العمال والمرأة والطفل أو عن الميثاق الوطني الاردني (كتاب «الثقافة العامة/العالم» ص 27 ـ31)، وأخيرا عند الحديث عن البيئة والتلوث الصناعي في الأردن وعن التنمية الاقتصادية والاجتماعية كما هو الحال في كتابي الجغرافيا.

يستحق هذا الاهتمام الملحوظ في بث العديد من أفكار حقوق الإنسان في كتب التعليم الثانوي بحد ذاته التقدير والإشادة بغض النظر عن الملاحظات والانتقادات التي يمكن أن تسجل على محتوى تلك الأفكار. ومثل هذا التوجه يتوجب دعمه وتعزيزه، وفي الوقت نفسه عدم التوقف عن المطالبة بتصحيح الأخطاء ومعالجة الضعف والثغرات والنواقص التي تعاني منها مواد تلك الكتب في مواقع عديدة.

بالرغم من الوفرة النسبية للنصوص المتعلقة بحقوق الإنسان والديمقراطية والحريات الأساسية، إلا أن التحليل الموضوعي الدقيق لمضمون هذه النصوص يقود إلى الاستنتاج بأن الأفكار المتناثرة ضمنيا أو صراحة في الكتب عن حقوق الإنسان لا يحكمها رؤية منطقية متكاملة ومتماسكة لما تريد أن تقدمه للطالب من مفاهيم أو «ثقافة»؛ إنها أقرب ما تكون خاصة في كتابي «الثقافة العامة/العالم» و «تاريخ العرب والعالم المعاصر» ـ إلى مادة «تجميعية» تحكمها نزعة انتقائية، وتعاني من مظاهر الاضطراب والتشويه والتناقض.

على سبيل المثال يعرف كتاب «الثقافة العامة / العالم» «الديمقراطية» بطريقة موجهة لا يتورع معها من الافتراء عليها وفبركة مصطلحات لم يسمع بها أحد من قبل، «كالديمقراطية الشرقية» مثلا ص19ـ20 .

يقول الكتاب «.. فالتاريخ مليء بالشواهد على أن إفرازات الممارسة الديمقراطية لم تكن إيجابية في كل الأحوال والظروف» ويعطي أمثلة على ذلك دكتاتوريات هتلر وميلوسوفيتش. ويوحي بأن «مجموعات كبيرة وغوغائية يمكن أن تصل إلى السلطة وتعمل ما يروق لها». ويمضي الكتاب في تعميم «فوضى» المفاهيم حول الديمقراطية فيقول: «وتتأثر ممارسة الديمقراطية بالأيديولوجية التي يؤمن بها المجتمع، فالديمقراطية الغربية مثلا ترى أنه لا بد للمواطن من أن يحكم نفسه بنفسه، ولكنها ترى أن ذلك قد يصعب تحقيقه، إن لم يكن مستحيلاً لذا فهم يلجؤون إلى انتخاب من يمثلهم». ويضيف بعد ذلك مباشرة ما يلي : « أما الديمقراطية الشرقية، فهي ترى أن يترك الحكم لفئة متخصصة في الشؤون الاقتصادية والسياسية والعسكرية، وهي فئة يتوفر لديها العلم والمعرفة والتجربة والحنكة أكثر من أفراد الشعب الآخرين ». (13)

لقد علق أحد المفكرين الأردنيين على هذا الموضوع متسائلاً «أي ديمقراطية تلك التي تتحدث عنها كتب وزارة التربية والتعليم، وأي أسس علمية أو فكرية لمثل هذه الأقوال؟!» ويضيف: « إذا كانت وزارة التربية والتعليم تشعر بالحرج من تعليم الديمقراطية المتعارف عليها والمقبولة عالمياً، فمن الأفضل أن لا تدرس الموضوع في مدارسها أبداً، بدلاً من غرس مفاهيم مشوهة تصبح جزءاً من الممارسة ويصعب تصحيحها». (14)

لا يتسع المجال لاستعراض أمثلة أخرى، لكننا نود أن نشير إلى أن بعض الكتب تقع أحياناً في أخطاء حتى من حيث المعلومات، سواء فيما يتعلق بالاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، أو تاريخ صدور الميثاق الوطني الأردني أو تحديد أهداف قيام الأمم المتحدة وغيرها.

---

(13) ـ كتاب « الثقافة العامة / العالم » ص 19-20 .

(14) ـ د. إبراهيم بدران، صحيفة « الدستور» الأردنية تاريخ 2002/1/6 مقال بعنوان « الديمقراطية الشرقية في وزارة التربية والتعليم».

أما الملاحظة الأخرى الأساسية وهي تتعلق بالجزء الخاص بالفلسفة من كتاب «الثقافة العامة/الإنسان» ـ فهي السعي باستمرار إلى ربط الأفكار والموضوعات الفلسفية بالدين الإسلامي وبآيات من القرآن، كما نلاحظ غياب الاستشهاد بالعلم بالرغم من تأكيد الكتاب بأنه لا يوجد تناقض بين الاثنين.

في الدرس المخصص للمعرفة، لا يترك الكتاب أي مجال للاجتهاد: «إن أعظم معرفة هي المعرفة التي تأتي مع الوحي والتنزيل، لأنها من خارج الإنسان، أي من عند الله العليم بكل شيء» (ص 13)، والأمر نفسه ينطبق على الأخلاق التي افضلها بالطبع الأخلاق الإسلامية لأنها تقوم على عبادة الله (ص 69ـ70) ؛ ومن هذا المنطلق فإن « الخير هو عبادة الله » (ص 71). وفي كتاب « الثقافة العامة / العالم» هناك تأكيد على أنه « لا يمكن أن يوجد مجتمع بلا طبقات، أو مجتمع من طبقة واحدة، إلا في ظل النظام الإسلامي» (ص 25). وعند الحديث عن الديمقراطية، غالبا ما يتم الإشارة إلى « الشورى» ، باعتبارها الرديف الإسلامي للديمقراطية، إن لم يكن البديل عنها.

وإذا كان من السهل أن نفهم هذا التركيز على مرجعية العقيدة الإسلامية، لأنه يقع في صلب منطلقات فلسفة التعليم في الأردن، إلا أنه يقود أحيانا إلى الخروج عن الموضوعية والدقة العلمية، ويقود إلى البلبلة لدى الطالب. كأمثلة على ذلك: يقدم كتاب «الثقافة العلمية/الإنسان» العلمانية كما لو كانت مرادفة للكفر وللإلحاد، كما أنه يثقف الطالب بوجود نوعين من العلوم: العلوم الإسلامية القائمة على الإيمان والدين من جهة، والعلوم الغربية الحديثة والتكنولوجيا الحديثة القائمة على الشك من جهة أخرى. وفي حين يحاول الكتاب أن يوحي للطالب أن العلوم الإسلامية هي الأفضل، فانه يؤكد له بأن «العلوم الغربية الحديثة» هي التي لها الغلبة في العصر الحديث. يحق للمرء أن يتساءل إلى أين تقود مثل هذه «المعرفة»، وأين يصنف الكتاب « التكنولوجيا اليابانية او الماليزية» على سبيل المثال؟!.

وأخيراً فإن كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الثانوي ـ خاصة كتب التاريخ وكتاب «الثقافة العامة/العالم» تخلط بين تقديم المادة المعرفية

بصورة موضوعية وبين التعبئة الأيديولوجية والسياسية، وهو ما لاحظته أيضا دراسة سابقة عن كتب هذه المادة في مرحلة التعليم الأساسي.

صحيح أن هاجس المؤلفين هو تعريف الطالب بتاريخ بلده السياسي والاقتصادي وتطوره الدستوري والاجتماعي والثقافي والحضاري، إلا أنه في معظم الحالات يتم الخلط بين الأردن كوطن ودولة والأردن كنظام سياسي؛ وفي العديد من المواقع يتم تقديم المعلومات عن « حقوق المواطن الأردني وواجباته في الدستور الأردني» في سياق التأكيد أو الإيحاء بأن النظام السياسي هو ديمقراطي ويوفر حقوق الإنسان للمواطنين.

وفي بعض الأحيان يشعر الباحث وكأن المؤلفين لا يكتفون بهذا القدر من التعبئة والشحن الأيديولوجي. (15) بل يريدون أن يتدخلوا في تحديد المعنى والتعريف الذي يريدونه لبعض مفردات حقوق الإنسان، وهي معان وتعريفات غير دقيقة ومحرفة وموجهة لخدمة أغراض سياسية داخلية ترمي إلى الحد من الحريات العامة وزج التبريرات لذلك. ويظهر ذلك على سبيل المثال عند الحديث عن «حرية الاجتماع» وعن «حرية تكوين النقابات المهنية» في كتاب «تاريخ العرب المعاصر» (ص 72). ولا يمكن فهم مغزى بعض التعريفات المغرضة إلا إذا كان المرء مدركا لما يجري في واقع الحياة السياسية العامة الأردنية.

تشكل النقابات المهنية قوة سياسية واجتماعية وجماهيرية هامة في الأردن؛ ومنذ سنوات طويلة والحكومات المتعاقبة تحاول إضعافها أو تحجيمها، ولذلك تطلق بين الحين والآخر «ضرورة أن يقتصر اهتمام النقابات المهنية على شؤونها المهنية وأن لا تتدخل في السياسة». وقد جاء سطران في الكتاب المذكور أعلاه كصدى لتلك المقولات الحكومية إذ يضيف إلى تعريف النقابات ما يلي: « ...ويرى

---

(15) ـ على سبيل المثال، ثلث كتاب «الثقافة العامة/العالم» مخصص للحديث عن الهاشميين، أي أكثر من الفصل المخصص عن «تاريخ الأردن ومعالمه الحضارية»، ناهيك عما هو وارد في كتاب «تاريخ الأردن المعاصر». ليس هذا وحسب، بل ويتم تجاهل المواقف الجذرية للمعارضة الوطنية الأردنية التي كان لها دور هام في مختلف مراحل تاريخ الأردن المعاصر. وإذا ما اضطر كتاب التاريخ أن يأتي على ذكرها، فمن أجل محاولة خلق تماثل أو تطابق بين مواقفها ومواقف النظام (راجع ـ على سبيل المثال – كتاب «تاريخ الأردن المعاصر»، الجزء الأول ص 114–115 وأيضا ص 125).

بعض المفكرين أن النقابات يحسن بها أن تحدد نشاطها في الدفاع عن المصالح التي تمس أعضاء النقابة مباشرة؛ لأن انشغال النقابيين بالمشكلات الوطنية الكبرى يؤدي إلى انصرافهم عن هدفهم المهم». (ص 72).

تمتد التعبئة الأيديولوجية لكي تصبح أشبه بدعوة غير مباشرة إلى الانغلاق على الذات والتشكيك بفوائد منجزات العلم والتكنولوجيا. على سبيل المثال، وفي معرض الحديث عن «أشكال الاستعمار» يعدد الكتاب «الإذاعات الأجنبية باللغة العربية، الأفلام السينمائية والتلفزيون، الكتب بمختلف أنواعها، ولا سيما القصص والروايات والأشعار، العادات والتقاليد الغربية التي تتناقض والقيم الدينية والخلقية ووسائل الاتصال الحديثة كالفضائيات وشبكة الإنترنت» باعتبارها «من بين أساليب الغزو الثقافي والفكري» التي تقوم بها الدول الاستعمارية ضد بلدان العالم، وفي مقدمتها البلدان العربية. (16)

وبالطبع فإن هذه التعبئة لا تبقي شيئاً من المفاهيم المبثوثة في مكان آخر من الكتاب عن نشاطات اليونسكو ومن بينها ـ على سبيل المثال «إنماء التبادل الثقافي بين الدول وجعل الأعمال الفنية والأدبية والفلسفية في متناول الشعوب، وتعزيز التعارف والتفاهم بين الأمم من خلال مساندة أجهزة إعلام الجماهير» (ص 120) وهذا نموذج أو مثال من بين أمثلة كثيرة تؤكد بأنه لا يوجد تنسيق بين أجزاء المادة المعرفية المقدمة إلى الطالب في مختلف الكتب.

ثالثا: المعلمون ، التدريب ودور منظمات المجتمع المدني

يتضمن كتاب «دليل المعلم» الخاص بكل كتاب من كتب التربية الاجتماعية والوطنية وكتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية شرحاً تفصيلياً لكيفية تنفيذ الدروس.

يحدد الدليل فهرساً لتوزيع الحصص الدراسية على الموضوعات الخاصة بكل وحدة، ثم يلقي نظرة شاملة على الوحدة ويحدد أساليب التدريس والأهداف

(16) كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر» ص 16ـ17 .

العامة للوحدة والمواد والأدوات وطريقة التنفيذ والتقويم كما يتضمن كل فصل معلومات إضافية لاستعمال المعلم.

والملاحظ بداية أن كتابي «الثقافة العامة/الإنسان» و«الثقافة العامة/العالم» اللذين يتضمن الأول قسماً هاماً بالفلسفة والثاني يحتوى على مفاهيم كثيرة حول حقوق الإنسان كما سنرى بعد قليل، لا يوجد «دليل معلم» خاص بهما في الوقت الحاضر، كما علمنا من مصادر وزارة التربية والتعليم ـ وهو الأمر الذي يعني عدم وجود خطة موحدة لتدريس هذين الكتابين الهامين، وبالتالي تفاوت طريقة التدريس من معلم لآخر. وفيما يتعلق بكتب الأدلة الأخرى، فالملاحظ أن الدروس التي تعالج بعض حقوق الإنسان يتم تقليص الاهتمام بها، وهي على أية حال لا تعرض بتاتاً بصورة قصدية، أو بغرض تثقيف الطالب بحقوق الإنسان وبمبادئها، بل باعتبارها جزءاً من التربية الاجتماعية والوطنية والدينية.

الواقع العملي لا يشير إلى أن المنهجية الموضحة في أدلة المعلم هي المطبقة في غالبية الأحوال، بل يتم اللجوء إلى أسلوب التدريس التقليدي وإلى التلقين والحفظ، وهو ما يشكو منه الطلبة عموماً، نظراً لضخامة المادة. وفي الصف الثاني الثانوي (أي الصف الأخير الذي يعد الطلبة لشهادة امتحان الدراسة الثانوية/التوجيهي) يلجأ المعلمون إلى تقليص الاهتمام بالمادة ويحددون للطلبة ما هي النقاط أو الدروس التي ينصح بالتركيز عليها. ومما فاقم من «مشكلة» تدريس هذه المواد تقليص عدد الحصص المخصصة لها نظراً لإدخال مادة الحاسوب إلى المنهاج منذ عام. فالمعلم والطلبة «يركضون» من أجل إنهاء الكتاب قبل نهاية العام الدراسي، وهذا ما يؤدي إلى «سلق» تدريس المادة ـ كما يقال ـ أو المرور عليها مرور الكرام، أي عدم التعمق والمناقشة والبحث والفهم «نظراً لضيق الوقت».

ومما يزيد «الطين بلة» النقص الذي تعاني منه المدارس في معلمي الاجتماعيات، وبخاصة التاريخ والجغرافية. لقد دفع هذا الوضع أحد الكتاب الصحفيين إلى المطالبة بضرورة معالجته سريعاً؛ فقد كتب قبل فترة وجيزة: «إننا

نرفع صوتنا للمعنيين ونقول إن المدارس مهددة بانقراض معلمي بعض المواد وفي طليعة أولئك مدرسو اللغة العربية والاجتماعيات» (17).

ويشير الكاتب إلى أن النقص يطال «مدارس الحكومة والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث (الأونروا) ومدارس القوات المسلحة» ولكنه لا يبين إلى أي مدى يطال مدارس المرحلة الثانوية بالتحديد.

لا يوجد تدريب خاص للمعلمين بتعليم حقوق الإنسان، وجل ما في الأمر أن معلم مادة التربية الاجتماعية والوطنية أو مادة الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية يكون حاصلاً على «دبلوم تربية» بالإضافة إلى شهادته الجامعية (بكالوريوس أو ماجستير) في مجال تخصصه (تاريخ، جغرافية، شريعة إسلامية ...). هناك بداية لتدريب مجموعات من المعلمين على كيفية تدريس التربية المدنية، وذلك بمساعدة وكالة التنمية الدولية الأمريكية. وقد تم حتى الآن ترجمة كتابين عن مركز التربية المدنية في سان فرانسيسكو إلى اللغة العربية وهما يتعلقان بـ « تدريبات في التزبية المدنية» للصفوف من السادس إلى التاسع.

هذا يقود إلى الحديث عن جهود منظمات المجتمع المدني الأردني في مجال التدريب على تعليم حقوق الإنسان. يمكن القول بأن الجمعية الأردنية لحقوق الإنسان كانت الرائدة في هذا المجال حيث نظمت عام 1998 دورات شارك فيها معلمون من مدارس مختلفة حكومية وخاصة تم خلالها تثقيفهم على أساسيات حقوق الإنسان (الإعلان العالمي، الاتفاقيات الدولية، مضمون الكتب المدرسية الأردنية من حيث حقوق الإنسان). وفي العام التالي (1999) أصدرت الجمعية كتاباً بمناسبة الذكرى الخمسين لصدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بعنوان «تعلم حقوقك وعلمها» وهو كتاب تربوي موجه للمعلمين وللمعلمات لكي يرشدهم حول كيفية شرح وتدريس بنود الإعلان العالمي لحقوق الإنسان للطلبة من عمر 12_16 سنة.

(17) مقال «أزمة معلمين» للدكتور كمال رشيد صحيفة «الدستور» 2002/2/21.

بعد ذلك أخذت جهات عديدة تعمل على تنظيم دورات لتدريس حقوق الإنسان قامت بها المنظمة العربية لحقوق الإنسان/ فرع الأردن ولاحقاً «مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان».

وفي أيار (مايو) 1999 شكل رئيس الوزراء الأردني السيد عبد الرؤوف الروابدة «اللجنة الوطنية الأردنية لتعليم حقوق الإنسان» من ممثلين عن جهات رسمية (وزارات التربية والتعليم، وزارة الأوقاف....) وأهلية (المنظمات الأردنية لحقوق الإنسان – وكان من بينها كاتب هذه السطور عن الجمعية الأردنية لحقوق الإنسان).

وقد أعدت اللجنة تقريراً عن وضعية تعليم حقوق الإنسان في الأردن قدم إلى السيد رئيس الوزراء في تشرين الثاني (نوفمبر) 1999 ولا حقاً إلى ندوة «تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها» التي عقدت في 8 شباط (فبراير) 2000 في عمان بمناسبة زيارة السيدة/ماري روبنسون، المفوضة السامية لحقوق الإنسان في الأمم المتحدة إلى الأردن. وقد تبنت تلك الدراسة معظم التوصيات التي توصلت إليها دراسة الفريق الأردني الذي حلل مضمون كتب مرحلة التعليم الأساسي من حيث حقوق الإنسان (1997)، وذلك في إطار برنامج المعهد العربي لحقوق الإنسان حول «دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان في الوطن العربي».

وبعد أشهر قليلة من تشكيل اللجنة الملكية لحقوق الإنسان (أذار- مارس2000) أعيد تشكيل لجنة تعليم حقوق الإنسان بحيث أصبحت جزءاً من اللجنة الفرعية الخاصة بالتوعية والتثقيف بحقوق الإنسان التابعة للجنة الملكية. وقد أعدت هذه اللجنة « خطة لتعليم حقوق الإنسان للطلبة والتربويين» كما أعلن ذلك أمين عام اللجنة الملكية بداية العام الحالي (2002) **(18)** . إلا أنه لا يوجد حتى الآن تفاصيل واضحة حول هذه الخطة العتيدة.

هذه الجهود والتحركات والإعلانات حول «تعليم حقوق الإنسان» لم تتحول حتى الآن إلى إرادة سياسية واضحة في هذا المجال. وهناك واقعتان تؤكدان هذا الاستنتاج :

(18) ـ صحيفة « الرأي» بتاريخ 23/1/2002

الأولى :

- أن وزارة التربية والتعليم لا تزال حتى الآن غير مكترثة بتأهيل معلمين لتدريس حقوق الإنسان على الوجه الصحيح بالرغم من تصريحات المسؤولين في وزارة التربية والتعليم المعبرة عن اهتمامهم «باستيعاب مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في الكتب المدرسية» **(19)** .

وقد سبق للجمعية الأردنية لحقوق الإنسان أن وجهت لوزارة التربية والتعليم رسالة (بتاريخ 22/3/1998) تطلب فيها منها «تنسيب معلمين ومعلمات للمشاركة في ورشة العمل الخاصة بحقوق الإنسان» والتي كانت الجمعية تزمع القيام بها، إلا أن الوزارة لم ترد على الطلب أبداً.

الثانية :

قامت الجمعية الأردنية لحقوق الإنسان بتوجيه رسالة إلى السيد وزير التربية والتعليم في آب (أغسطس) 1999 تطلب منه تعميم كتاب «تعلم حقوقك وعلمها» المشار إليه أعلاه على المدارس الحكومية ؛ ثم ذكرت الجمعية الوزارة بالموضوع في شباط (فبراير) 2000 مرة أخرى، إلا أن الجمعية لم تتلق جوابا» من الوزارة على الإطلاق!

هناك بوادر تشير إلى توفر مثل تلك الإرادة السياسية، فيما لو تم إقرار مشروع قانون «المركز الوطني لحقوق الإنسان» الذي وضعته اللجنة الملكية قبل بضعة أشهر. إن هذا المركز العتيد مؤهل لكي يصبح في المستقبل بمثابة «المؤسسة الوطنية الأردنية لحماية ورعاية وتطوير حقوق الإنسان» التي أوصت الأمم المتحدة الدول بإنشائها. ويستفاد من مشروع قانون المركز بأنه سيهتم اهتماماً حثيثاً بمسألة تعليم حقوق الإنسان بما في ذلك تعليمها في مراحل التعليم الأساسي والثانوي.

وعموماً شهد المجتمع الأردني تطورات هامة خلال السنوات القليلة الماضية فيما يتعلق بتنامي الوعي بأهمية التربية على حقوق الإنسان.

---

(19) على سبيل المثال تصريحات مدير عام المناهج في وزارة التربية إلى صحيفة « العرب اليوم» بتاريخ 13/3/1998.

القسم الثالث: تحليل محتوى الكتب المدروسة

أ : محتوى الكتب فيما يتعلق بحقوق الإنسان

* مبدأ الكرامة

1 ـ كتب التربية الاجتماعية والوطنية

تتضمن هذه الكتب العدد الأكبر من النصوص التي تحمل معلومات أو مفاهيم مرتبطة بحقوق الإنسان. وتحديداً تلك المرتبطة بمبدأ الكرامة. فقد تكررت نصوص من هذا القبيل (109) مرات، أي بنسبة 38,24٪ من مجموع نصوص الكتب المدروسة فيما يتعلق بالحقوق المرتبطة بالكرامة. وتدور بالإجمال حول البيئة النظيفة والتلوث البيئي والتعليم والصحة والغذاء وحقوق المرأة والطفل والعمل والتنمية والثقافة.

أما طريقة عرض المعلومة أو المفهوم فقد وردت بصورة رئيسية من خلال «الدرس التقريري» ثم على شكل أسئلة وبالدرجة الثالثة من خلال «الأنشطة». كما جاءت أغلبية النصوص تحمل المعلومة أو المفهوم بصورة ضمنية بالدرجة الاولى ويليها بصورة صريحة أو قصدية.

وفيما يتعلق بالمرجعية فقد جاءت النسبة الأكبر منها دولية، وبالدرجة الثانية وطنية والقليل جداً ذات مرجعية قومية ويكاد لا يكون هناك نصوص ذات مرجعية دينية. ويأتي كتاب «الجغرافية الاقتصادية» للصف الأول الثانوي الأدبي في المقدمة من حيث احتواؤه على نصوص مرتبطة بالكرامة، إذ بلغ عددها (30) تكراراً. فعند الحديث عن الإنتاج الزراعي والصناعي تتكرر الإشارات إلى «التلوث البيئي» وعن «التلوث الصناعي وأثره على البيئة في الأردن» (ص 116 ـ 117) ويتكرر ذلك أيضا عند طرح الأسئلة في نهاية الدروس. وترد نصوص أيضا عن «رغبة بعض الأفراد في الاستمتاع بوقت الفراغ» عند الحديث عن «حركة السياحة والسفر» (ص 169). وهناك نصوص عديدة في الوحدة الخامسة تتحدث عن «الغذاء» و «الأمن الغذائي» وخطط التنمية ومشكلاتها في الأردن والوطن العربي.

وما ورد عن «الجغرافية الاقتصادية» ينطبق أيضا على كتاب «الجغرافية الطبيعية والسياسية» للصف الثاني الثانوي الأدبي، حيث بلغ عدد النصوص المتضمنة مفاهيم حقوق الكرامة (21) نصاً يدور معظمها حول الغذاء (ص 186_140_224)والتعليم (ص 162) والعمل والقوى العاملة والبطالة (168 ـ 170).

ويتساوى كتاب «الثقافة العامة/العالم» للصف الثاني الثانوي الشامل مع الكتب السابقة من حيث احتواؤه على العدد نفسه من تكرارات النصوص المرتبطة بالكرامة، بل يمكن القول إن العدد هنا يزيد نظراً لورود دروس وفقرات كاملة أحياناً عن «حقوق العمال» و«حقوق المرأة» و « حقوق الطفل» (الصفحات 28 ـ 31)، ويتكرر ذلك في باب الأسئلة. كما ترد نصوص عديدة أخرى تتحدث عن حقوق المواطن في الدستور الأردني، ومن بينها العديد من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، كالتعليم والعمل (ص 43)، أو عند الحديث عن وظائف الدولة :

مثال. «وتتمثل وظائف الدولة بشكل أساسي فيما يأتي:

8 ـ تنظيم وتطوير الخدمات الأساسية للدولة والمتمثلة بالآتي:

أ– إقامة المستوصفات الطبية والمستشفيات في التجمعات السكانية تأكيداً لحق الرعاية الصحية للمواطنين.

ب ـ تطوير التعليم والتوسع في بناء المدارس وتنويع مسارات التعليم تأكيدا لحق المواطن في التعليم المبني على الرغبات والحاجات.

ج ـ تزويد السكان بخدمات الماء والكهرباء ومجاري الصرف الصحي ووسائل الاتصالات بوصفها حقوقاً أساسية للمواطنين (كتاب «الثقافة العامة/العالم» ص45).

وأخيرا، يمكن اعتبار الوحدة الأخيرة من الكتاب التي تتحدث عن «تاريخ الأردن ومعالمه الحضارية» بأنها دعوة غير مباشرة للحفاظ على الميراث الوطني والهوية الثقافية.

يتضمن كتاب « تاريخ الأردن المعاصر، «بجزأية (الأول الثانوي الأدبي) (16) تكراراً لمفاهيم مرتبطة بالكرامة وهي تدور حول حقوق المرأة والحق في الصحة

والتعليم والتنمية والبيئة وحقوق المعوقين والمسنين والحق في العمل، كما يورد الجزء الأول نصوصاً من الدستور الأردني تتحدث عن بعض الحقوق الاجتماعية (ص 72)، ويتكرر ذلك من خلال الأسئلة والأنشطة المقترحة.

مثال: «باب أنشطة» :

اكتب بحثاً في أحد المواضيع الآتية:

1- الحرية الشخصية في الدستور الأردني لعام 1952.

2 - حق المرأة بالمشاركة في الانتخابات والترشيح لعضوية مجلس النواب (ص 73)

كتاب «الثقافة العامة/الإنسان» (الأول الثانوي الشامل) يتضمن (14) نصاً، وهي أساساً تتحدث عن الحق في الصحة بصورة ضمنية. الجزء الأكبر من هذا الكتاب مخصص للحديث عن «المعرفة» و «الأخلاق».

من أجل شرح «الحقوق والواجبات» يقدم الكتاب المثال التالي: (« إذا كان لفرد ما حق، فعلى فرد أو أفراد آخرين واجب إشباع هذا الحق. المثال: حق الطفل في التعليم الذي يتضمن واجب والديه أو الدولة توفير هذا التعليم») (ص 78).

بالرغم من أن كتاب « تاريخ العرب والعالم المعاصر» للصف الثاني الثانوي الأدبي يتضمن أكبر كمية من النصوص التي تدور حول حقوق الإنسان من بين كتب التربية الاجتماعية والوطنية (69 تكراراً)، إلا أنه يتضمن العدد الأقل من النصوص المرتبطة بالكرامة حيث لا تزيد تكراراتها عن (7)، وهذه النصوص تقع في الوحدة الخامسة من الكتاب والمخصصة للحديث عن « المنظمات الدولية والإقليمية» .

في هذه الوحدة توجد نصوص تعرّف باليونيسيف وبحقوق الطفل وباليونسكو وبمنظمة الصحة العالمية وبمنظمة العمل الدولية وبمنظمة الأغذية والزراعة، أي الحق في الصحة والحق في العمل والحق في الغذاء.

وكذلك عند الحديث عن « العمل» في الجزء المتعلق بالاشتراكية (ص 74).

2 ـ كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية

تأتي الحقوق المرتبطة بالكرامة في المقام الأول من حيث الحجم في هذه الكتب، إذ بلغ عدد تكراراتها 122 وهو ما يشكل نسبة 54,70 بالمئة من مجموع التكرارات الواردة عن الكرامة في الكتب المدروسة.

ويكاد يتساوى عدد التكرارات للنصوص في كتاب «التربية الإسلامية» للصف الاول الثانوي الأدبي مع عددها في كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الثاني التانوي الشامل، إذ يبلغ عدد التكرارات في الأول (40)، وفي الثاني (39).

وكذلك الأمر بالنسبة إلى كتاب « الثقافة الإسلامية» للصف الأول الثانوي الشامل (22 تكراراً)، وكتاب «العلوم الإسلامية» للصف الثانوي الثانوي الأدبي (21 تكراراً).

أما مضمون الحقوق التي تعالجها تلك النصوص فتتضمن طيفاً واسعاً من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، يتركز جزء مهم منها حول « حقوق الزوج على الزوجة وحقوق الزوجة على الزوج» وحقوق الأولاد (الطفل)، الحق في تكوين أسرة (الزواج) وما يسبقه (الخطبة) أو ما قد يعقبه (الطلاق)، التعليم ، العمل ، التقاعد (الضمان الاجتماعي) ضرورة الاهتمام بالوالدين (الحق في رعاية المسنين).

جاء القسم الأكبر من النصوص بصورة تقريرية (67) ثم على شكل أسئلة (42) والجزء الأقل تحت بند «الأنشطة» (13). واختفت تماماً المعلومات أو المفاهيم في باب «مطالعة ونقاش» أو من خلال الصور. ومن المفارقات في هذه الكتب أن ثلث النصوص المتعلقة بالكرامة جاءت بشكل صريح (33) في حين أن الثلثين الآخرين (89) جاءا بصورة ضمنية.

أخيراً لا عجب أن جاءت المرجعية في أغلبيتها الساحقة دينية والقليل منها دولية وبضعة نصوص ذات مرجعية وطنية.

الوحدات المخصصة للفصل الدراسي الثاني من كتاب «التربية الإسلامية» تدور حول مفهوم وموقف هذه التربية من العلم والعمل والشباب، كما تتضمن درسين حول «المشكلات الاجتماعية وعلاج الإسلام لها » و «المشاركة في الأعمال التطوعية».

ومن خلال الوحدات الثلاث الأولى تظهر نصوص كثيرة حول الحق في التعليم والحق في العمل، بل وهناك درس عن «حقوق العامل» (ص 202). والنصوص بمجملها تحث على ممارسة العمل وفقاً للمنظور الإسلامي «العمل الحرفي وأهميته في الإسلام، العامل الصالح، أخلاق العامل الصالح، تدريب العامل وتأهيله واجبات العامل والمحافظة على العهود» (ص 184 – 214).

أمثلة:

1ـ « .... وحث الإسلام على العمل لأنه يحقق للإنسان كرامته، ويؤيد ذلك أن الرسول (ص) يقول فيما يرويه أبو هريرة» والذي نفسي بيده لأن يأخذ أحدكم حبله فيحتطب على ظهره، خير من أن يأتي رجلاً أعطاه الله من فضله فيسأله أعطاه أو منعه».

وفي هذا الحديث إشارة إلى أهمية العمل في القضاء على الفقر، وبيان كيف يوفر الإنسان لنفسه سبل العيش الكريم، دون الحاجة إلى سؤال الآخرين. ولهذا يعد العمل حقاً لكل إنسان قادر عليه، لأنه عندما يؤمن ماديا أو اقتصاديا، فإنه يحس بعزته وكرامته، ويجني ثمار تعبه فيطمئن إلى حاضره ويأمن على مستقبلة.» (ص 186).

2 ـ في باب الأسئلة (ص 199) نقرأ ما يلي: «علل ما يأتي: العمل بالحلال يحقق كرامة الإنسان».

3 ـ وفي الدرس المخصص «للمشاركة في الأعمال التطوعية» نقرأ عن إحدى صور هذه الأعمال: «العناية بنظافة البيئة، والحد من التلوث، وذلك بزراعة الأشجار والعناية بها والمحافظة عليها» (ص 246).

كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الثاني الثانوي الشامل غني بالنصوص المتعلقة بحقوق الإنسان بعامة، وبالكرامة بخاصة؛ نجد فيه العديد من الدروس حول «مفهوم الأسرة وأهميتها في الإسلام» و «الزواج» و «حقوق الطفل في الإسلام» و «الطلاق» و «حماية الأسرة» وتنظيمها. كما تتعرض دروس أخرى «لمشكلة الفقر وعلاج الإسلام لها» و «التنمية الاقتصادية» و «العمل في الإسلام» وأخيراً اهتمام الإسلام بالبيئة.

جاء القسم الأكبر من النصوص بصورة تقريرية (21) ثم على شكل أسئلة (16) وعلى شكل أنشطة (2). ووردت معظم المفاهيم بصورة ضمنية (30) وربعها جاء بصورة صريحة (9).

أما المرجعية فهي دينية على الإطلاق إذ يكثر الاستشهاد بالآيات القرآنية والحديث النبوي. وإجمالاً فالكتاب يقدم الإسلام باعتباره نظاماً شاملاً ومتكاملاً يعالج كافة جوانب الحياة، وربما يفسر إبراز دور الإسلام في حماية الحقوق بمثابة محاولة للرد غير المباشر على الموجة العالمية في الحديث عن حقوق الإنسان، وخلاصة هذا الرد بما معناه أن الإسلام رائد في الدفاع عن حقوق الإنسان وقد سبق الغرب في ذلك بقرون طويلة.

أمثلة:

1) «الإنسان هو محور الرسالة الإنسانية، وهدفها الأول صلاحه وهدايته، والطفل هو نقطة البدء في هذه العناية بالإنسان، قال تعالى: «والله جعل لكم من أنفسكم أزواجاً وجعل لكم من أزواجكم بنينا وحفدة».

وقال تعالى: «لئن أتيتنا صلحاً لنكونن من الشاكرين». وقد قرر الإسلام حقوقاً للطفل لم تصل إليها المجتمعات المعاصرة، كما أن هذه الحقوق سبقت ما اتفقت عليه مختلف المجتمعات في إعلانها لحقوق الطفل، ومن أهم هذه الحقوق ما يأتي: حسن اختيار الأب والأم، ثبوت نسب الطفل، حسن تسمية الطفل، حق الحضانة، المساواة في المعاملة بين الأطفال، التوجيه السليم، الرعاية الصحية، التعليم (ص 88 ـ90) وقد حذفنا التفاصيل التي يوردها الكتاب حول كل حق من الحقوق المذكورة للاختصار. وترد في « الأسئلة» و «الأنشطة» نصوص حول حقوق الطفل (ص 91).

2) في الدرس المتعلق بـ «اهتمام الإسلام بالبيئة» نقرأ ما يلي: النهي عن الفساد: لا يجوز للإنسان تلويث مكونات البيئة أو إتلافها من غير سبب مشروع، فلا يقتل الحيوانات، أو يقطع النباتات أو يلوث الماء والهواء لأن الله تعالى لا يحب الفساد في الأرض، قال تعالى: « وإذا تولى سعى في الأرض ليفسد فيها ويهلك الحرث والنسل والله لا يحب الفساد» (ص232).

في كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الأول الثانوي الشامل تكاد تتساوى طريقة الدرس التقريري (12) بطريقة «الأسئلة» عند عرض المعلومة أو المفهوم عن الكرامة ولا نلاحظ نصوصاً في باب «الأنشطة». وفي هذا الكتاب ترد المفاهيم بصورة صريحة (15) بضعف ما هو وارد بصورة ضمنية (7)، وهذه مسألة لافتة للانتباه. أما المرجعية فهي بالطبع دينية إسلامية.

في الجزء المخصص للفصل الدراسي الأول من الكتاب نقرأ دروساً كاملة حول «تكريم الإنسان ومظاهره» وعن أهداف الأسرة في الإسلام والزواج وحقوق الزوجة على زوجها، وحقوق الزوج على الزوجة وحقوق الوالدين وحقوق الأولاد (الطفل) وحقوق الأخوة والأخوات وحقوق ذوي الأرحام (ص 37ـ85).

وعند الحديث عن «حقوق غير المسلمين في المجتمع الإسلامي» يشير الكتاب إلى «كفالة حقوقهم في التعليم والأمن والصحة وضمان حاجات أفرادها من المأكل والملبس والمسكن والعيش الكريم» (ص 124).

ويتوسع الكتاب في بعض دروسه في تعداد «سمات المجتمع الإسلامي» (رباني، إنساني، أخلاقي، شوري وجهادي). ولدى تلخيصه للنظرة الإنسانية في المجتمع الإسلامي يبين كيف أن الله قد «كرم الإنسان على سائر المخلوقات، فقد نفخ الله تعالى فيه من روحه وأمر الملائكة بالسجود له وجعل دمه وعرضه وماله مصوناً من أي اعتداء. قال تعالى: « ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا» (ص101).

وفي معرض تفصيله لحقوق الزوجة على زوجها يذكر الكتاب بأن هذه الحقوق هي«المهر، النفقة وحسن العشرة والتعامل بالمعروف» (ص64ـ65).

أما حقوق الزوج على زوجته فهي «حق القوامة، حق الطاعة، قيام الزوجة بتدبير أمور الأسرة وأخيراً المحافظة على مال الزوج وبيته» (ص 67 ـ 68).

(وقد حذفنا التفاصيل الواردة تحت كل حق من الحقوق للاختصار). وقد وردت أسئلة عن هذه الحقوق في باب « التقويم ».

وأخيراً، وليس آخراً، نقرأ في الدرس المعنون «أهداف المجتمع الإسلامي/ حماية الحقوق الشرعية للإنسان» بأن الإسلام يدافع عن «حق الإنسان في

الحياة» وعن «الكرامة الإنسانية» ولذلك « جعل التعليم حقاً للإنسان، ليعرف دينه ويقف على الأحكام الشرعية التي تنظم حياته، وليكون وسيلة لتقدمه ورفاهه» (ص 115 ـ 117).

النصوص الواردة عن الكرامة في الكتاب «العلوم الإسلامية» للصف الثاني الثانوي الأدبي تعتبر تكراراً لما ورد في الكتب الثلاثة السابقة، وبخاصة كتاب التربية الإسلامية: حقوق الزوج والزوجة من خلال تحليل خطبة النبي (ص) في حجة الوداع « التوصية بالنساء خيراً وبيان حقوقهن وواجباتهن» (ص 295). قانون العائلة الأردني (ص 121) طفل الأنابيب وكذلك الحق في التعليم.

مثـال:

الدرس السابع. تحليل خطبة النبي (ص) في حجة الوداع (1): من مقاصد الإسلام حماية الأنفس والأعراض والأموال.

نقرأ في هذا الدرس:

«جعل الإسلام قتل نفس واحدة كقتل الناس جميعاً، وإحياء نفس واحدة كإحياء الناس جميعاً».

وجعل الإسلام العدوان على النفس جريمة ورتب على ذلك عقوبات زاجرة (ص288)

ثانيا: مبدأ الحرية

1 ـ كتب التربية الاجتماعية والوطنية

تحتل النصوص المحتوية على مفاهيم ومعلومات مرتبطة بالحرية المرتبة الثانية من حيث تكرارها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية؛ بلغ عدد هذه التكرارات (75) أو ما نسبته 76,53٪ من مجموع التكرارات المرتبطة بالحرية في الكتب المدروسة.

وجاءت أغلبية النصوص بصورة تقريرية (52) ونصف هذا العدد تقريباً (17) جاء بصورة أسئلة. أما الحقوق الواردة في باب «نشاطات» فإنها لم تتجاوز

الـ (5) ووردت الحرية مرة واحدة في باب «مطالعة ونقاش» . وجاء شكل التنصيص ضمنياً بنسبة كبيرة (50) مقابل (25). بصورة قصدية أو صريحة .

بالنسبة للمرجعية، فإن نسبة كبيرة (26) جاءت قومية تليها المرجعية الوطنية (22) التي تكاد تتساوى معها المرجعية الدولية (21) وأخيراً المرجعية الدينية (6).

ويمكن فهم ذلك في ضوء تركيز هذه الكتب على الثورة العربية الكبرى والهاشميين وحركة القومية العربية.

إن هذا يقودنا للحديث عن ماهية الحقوق المرتبطة بالحرية والتي تتكرر في كتب هذا المبحث؛ عموماً هي تتعلق بحق تقرير المصير، والحق في السيادة الوطنية (الاستقلال) والحق في الدفاع عن الوطن (مقاومة الاستعمار) والحق في حرية التفكير والحق في الانتخاب والمشاركة في الحياة العامة والحرية الشخصية وحرية الاجتماع.

ولا غرو، في ضوء ذلك من ملاحظة أن كتب التاريخ تأتي في المقدمة من حيث احتواؤها على مبدأ الحرية.

يتضمن كتاب «تاريخ الأردن المعاصر» ـ خاصة الجزء الأول منه (للصف الأول الثانوي الأدبي) العدد الأكبر من النصوص، إذ يبلغ عددها (29). ونجد قسماً هاماً من هذه النصوص في الوحدة الثالثة التي تعالج «تطور الحياة السياسية والدستورية في الأردن منذ عام 1921 وحتى الوقت الحاضر». ودروس هذه الوحدة تنوه في مواقع عديدة بحقوق ينص عليها الدستور الأردني مرتبطة بمبدأ الحرية من بينها: حرية الفكر، حرية المعتقد، حرية التنقل، الحرية الشخصية، سرية المراسلات وحرية الرأي والصحافة وحرية التنظيم النقابي(ص70 ـ72).

ويتردد ذلك سواء في متن الدرس أو في الأسئلة المطروحة في نهاية الدرس. وعند الحديث عن السلطة التشريعية والحياة النيابية في الأردن نقرأ عن الحق في الانتخاب في مواقع عديدة.

مثال:

1)«مضمون القانون الأساسي لعام 1928» صدر القانون الأساسي (لإمارة شرق الأردن) في اثنتين وسبعين مادة عالجت بعضها حقوق الشعب الأردني إذ ركزت على :

أ- الحرية   ب- المساواة

كما كفل القانون حرية الرأي لجميع الأردنيين وحرية عقد الاجتماعات العامة وتأليف الجمعيات. ونص القانون الأساسي (الدستور) على أن دين الدولة الإسلام، وأن يمارس جميع القاطنين شعائر عباداتهم الدينية بكل حرية طبقاً لعاداتهم ما لم تكن مخلة بالأمن العام أو النظام أو منافية للآداب العامة «(ص 68 _ 69).

يحتوي كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر» للصف الثاني الثانوي الأدبي على (26) نصاً يحمل مفاهيم الحرية ورد (17) منها بصورة تقريرية و (8) على شكل أسئلة وواحد فقط في باب «مطالعة ونقاش» . وجاء (19) منها بصورة ضمنية و (7) بصورة صريحة. كما جاءت المرجعية القومية في المقام الأول (14) تتلوها المرجعية الدولية (9) وأخيراً المرجعية الدينية (3).

نظرا لأن هذا الكتاب مخصص في معظمه لاستعراض «الاستعمار وتطوره» (الوحدة الأولى) و«حركات التحرر العربية وعوامل نشوئها» (الوحدة الثانية) و«الإيديولوجيات المعاصرة وآثارها في الوطن العربي»، فإن قسما كبيرا من المفاهيم الواردة تدور حول التحرر والاستقلال، خصوصا عند الحديث عن الثورات العربية التي شهدها القرن العشرون: الثورة العربية الكبرى، الثورة المصرية، الثورة الجزائرية. وتزداد كثافة النصوص عن الحرية عندما يتوقف الكتاب عند «مشكلة الحريات في الوطن العربي» «أشكال الحريات» و«أسباب مشكلة الحريات في الوطن العربي» وكذلك عند الحديث المقتضب عن «الديمقراطية في المملكة الأردنية الهاشمية» (ص 59_61).

أخيرا يتيح الحديث عن «الأيديولوجيات المعاصرة» الفرصة للحديث عن «الحريات العامة في النظم الليبرالية» مثلا والتي تتضمن «حرية الرأي، حرية

الاجتماع، حرية الصحافة وحرية تكوين النقابات والجمعيات» (ص 75 ـ72).

أمثلة :

(1) «بـ- أشكال الحريات

يتغير شكل الحرية وعدد الحريات من عصر إلى عصر، ومن مجتمع إلى آخر، وتحدث عنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1948 وهي :

1ـ حرية العقيدة : وتشمل حرية الفرد في الانتماء إلى أحد الأديان أو العقائد، وأن يعبر منفردا أو مع آخرين تعبيرا علنيا، أو غير علني عن ديانته أو عقيدته.

2 ـ حرية التجمع السلمي بلا قيود: تمشيا مع القانون

3 ـ حرية إبداء الرأي والتعبير من غير أي تدخل: أي حرية الصحافة والنشر.

4 ـ حرية العمل: أي حق الفرد في الاختيار الحر للعمل وفي تغييره، وفي تركه أو الامتناع عنه متى شاء» (ص65).

(2) «بـ- حرية الاجتماع

بعد أن عرفت أن حرية الرأي هي الركيزة الأولى للحريات كافة، لا بد من معرفة حرية الاجتماع، بوصفها من الحقوق المعنوية التي تؤثر تأثيرا مباشرا في الرأي العام، وتعني هذه الحرية أن يتمكن الأفراد من الاجتماع في الأماكن العامة، ليعبروا عن آرائهم بالخطابة أو المناقشة أو تبادل الرأي، ويتفاوت وضع حرية الاجتماع في الديمقراطية تبعا لطبيعة وضعها الدستوري، ونسوق بعض الأمثلة عن الحريات العامة:

1 ـ في النظام الأمريكي، حرية الاجتماع لا تمتد إلى الناس الذين يجتمعون بغرض التآمر على مستقبل البلاد، أو لأغراض قد تهدد أمن الآخرين.

2 ـ وفي النظام الإنجليزي، لا تعد حرية الاجتماع قائمة بذاتها، بل هي نابعة من الحرية الشخصية، ولكن كانت القوانين الصادرة عن البرلمان تقيدها.

3 ـ وفي النظام الفرنسي، تخضع حرية الاجتماع لموافقة الحكومة، وعلى الرغم من ذلك فإن القضاء أقر أن تمنع ممارسة هذه الحرية خوفا من الإخلال

بالأمن، وهو لا يعني ممارسة الحرية بسبب الحال، بل بسبب اضطراب محتمل أو التهديد بوقوعه» (ص 71)

لقد أوردنا المثال الثاني لإعطاء «عينة» عن الكيفية التي تقدم بها بعض مفاهيم حقوق الإنسان وحرياته بصورة غير دقيقة وأحيانا مشوهة إلى الطالب. وفي حالة «حرية الاجتماع» بالذات فإنّ هذا التشويه (لكي لا نقول الافتراء) قد يكون مقصودا نظرا لارتباط الموضوع بالوضع الأردني؛ فمنذ سنوات والحكومات الأردنية المتعاقبة تحاول فرض قيود متشددة على حرية الاجتماع إلى أن أتاح لها غياب المجلس النيابي في أب/أغسطس 2001 فرصة إصدار «قانون مؤقت للاجتماعات العامة» يفرض قيودا شديدة على الحق في حرية الاجتماع. والمقصود من المثال أعلاه تبرير هذه القيود باعتبار أن «مثلها مفروضة في بلدان ديمقراطية»!!

بالرغم من أن كتاب «الثقافة العامة/العالم» يتضمن تسعة تكرارات لنصوص مرتبطة بالحرية، إلاّ أن المفاهيم الواردة فيه هي أكثر من ذلك، حيث أن فقرات بأكملها تتحدث عن الحرية والديمقراطية و «ميزات الدولة الديمقراطية» وذلك ضمن الوحدة المخصصة للدولة الحديثة والتعددية والديمقراطية. ولذلك فان معظم المعلومات الواردة قد جاءت بصورة صريحة ومباشرة، كما يغلب على مرجعيتها الصفة الوطنية.

تتمحور الحقوق الواردة حول حرية التملك وحرية التنقل وحرية الاعتقاد والرأي والتعبير وحرية تأليف الأحزاب وحرية الانتخاب وحماية الحرية الشخصية والمشاركة في صنع القرار. ويلجأ الكتاب في مواقع عديدة إلى طرح أسئلة في سياق الدرس التقريري وذلك لتحفيز الطالب على المناقشة والتفكير.

مثال:

« 2- **الحقوق والحريات في ظل المجتمعات الحديثة:**

أ- حقوق الإنسان والحريات الأساسية

إن أول معاهدة جماعية تم تحضيرها وصياغتها في مجلس أوروبا هي اتفاقية حماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتم التوقيع عليها في روما في الرابع

من نوفمبر / تشرين الثاني عام 1950. وأول ما يلفت النظر في هذه الاتفاقية أنها ليست أوروبية ولا إقليمية، بل هي ذات طابع عالمي يشمل كل المناطق، وتعود فائدتها على الجميع.

وقد نصت الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان على ما يأتي:

1 ـ الحقوق والحريات الشخصية

ويقصد بها كل الحقوق والحريات اللصيقة بالشخصية الإنسانية ومنها:

* الحق في الحياة واحترام الكرامة الإنسانية.
* الحق في الأمان (الحماية).
* الحق في احترام الحياة الخاصة.
* حرية التملك.
* حرية التنقل واختيار مكان الإقامة.

2 ـ الحريات الفكرية

وتشمل حرية الاعتقاد وحرية الرأي والتعبير وحق التعليم.

ب ـ حقوق العمال ج ـ حقوق المرأة د ـ حقوق الطفل (ونكتفي فقط بذكر العناوين حيث سبق وأن تعرضنا لهذه الحقوق في مبدأ الكرامة، وأيضا للاختصار).

لقد أوردنا النص أعلاه، ليس فقط لإعطاء نموذج عن نصوص تتحدث عن الحقوق المرتبطة بالحرية، بل وأيضاً للفت الانتباه إلى التناقض الوارد فيه إلى حد السخرية (الاتفاقية الأوروبية ليست أوروبية ولا إقليمية!)، الأمر الذي يظهر مدى الجهل والخفة المتوفرة عند مؤلفي الكتاب (وأحدهم ضابط برتبه «لواء» في الجيش !!).

لقد دققنا في التلخيص الوارد في الكتاب وذلك بالعودة إلى نص الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان ووجدنا أنه « تلخيص انتقائي» وأحياناً محرّف، كما أن مجال ولاية الاتفاقية هو أوروبا فقط، وبالتحديد الدول الأوروبية الأطراف فيها. لو كان لدى المؤلفين حد أدنى من المعرفة بثقافة حقوق الإنسان لانتبهوا إلى ضرورة التعريف بالعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية ـ على سبيل المثال!

النصوص الواردة في كتاب «الجغرافية الطبيعية والسياسية» والمرتبطة بالحرية محدودة ولا تتجاوز الـ (6) وتدور أساساً حول السيادة الوطنية وحرية التنقل والهجرة. والحقوق ترد بصورة ضمنية ومرجعيتها دولية فقط.

وكذلك الأمر بالنسبة لكتاب «الثقافة العامة / الإنسان» إذ يحتوى على أربعة تكرارات لنصوص تتحدث عن الحرية ورد أحدها بصيغة سؤال. وقد ورد نص عند الحديث عن «خصائص الفرد الناضج أخلاقياً (المواطن الصالح)» وذلك تحت بند « يحترم كرامة الإنسان » ويقول بعد ذلك « يحترم حرية المعتقد» (ص 81).

أما الأمر المدهش فهو التعريف الذي يقدمه الكتاب عن «حب الحرية» لدى الإنسان العربي، وذلك في معرض الحديث عن أخلاق هذا الإنسان الطبيعية، في مرحلة ما قبل الإسلام.

مثال:

«أ- حب الحرية

إن معظم أراضي الجزيرة العربية صحار مترامية الأطراف، يعيش فيها الناس في خيام يسهل إقامتها وفكها ونقلها من مكان لآخر، فكان العربي إذا وجد أن الحياة عسيرة وصعبة في مكان ما، تركه ورحل إلى مكان آخر حيث الحياة أيسر وأسهل.

ولم تكن عليه قيود في حله وترحاله، مما خلق عنده شعوراً قوياً بالحرية، وما يتصل بها من الأنفة والعزة وإباء الضيم» (ص56).

أخيرا، يتضمن كتاب «الجغرافية الاقتصادية» مفهوم «حرية التنقل» الذي يتكرر بضعه مرات في أحد فصول الكتاب (جغرافية النقل).

2 ـ كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية

الحقوق المرتبطة بمبدأ الحرية قليلة الحضور نسبياً في هذه الكتب؛ فقد أحصينا (23) تكراراً فيها وهو ما يمثل 29 . 19٪ من مجموع التكرارات الواردة حول حقوق الإنسان في الكتب المدروسة. وذلك العدد في التكرارات يمثل 46 . 23٪ من مجموع التكرارات الواردة عن الحرية في الكتب المدروسة وتمثل

ايضا 31، 10 ٪ من مجموع التكرارات الواردة لنصوص متعلقة بحقوق الإنسان في كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية.

أما طريقة عرض المعلومات فقد جاء (12) تكرارا منها بصيغة تقريرية و (11) تكرارا بصيغة أسئلة. وجاء القسم الأكبر من التكرارات بصورة صريحة من حيث شكل التنصيص (16) و (7) تكرارات بصورة ضمنية.

أخيرا من البديهي أن تكون الأغلبية الساحقة من النصوص محمولة على جناحي المرجعية الدينية (20)، و (3) فقط ذات مرجعية دولية، وتختفي تماما المرجعية القومية والوطنية.

تدور الحقوق الواردة في هذه الكتب حول حرية المعتقد والرأي و«حقوق الأجنبي في الدولة الإسلامية» وحرية التنظيم النقابي والحق في السيادة الوطنية.

يحتوي كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الثاني الثانوي الشامل عشرة تكرارات لنصوص تتعلق بالحرية وهي تتناول حرية التعبير والحق في الانتخاب والحق في السيادة الوطنية والحق في حرية التنقل والتملك، وهناك درس عن «حقوق الأجنبي في الدولة الإسلامية».

مثال:

«الدرس الخامس: حقوق الإنسان في الإسلام/حق إبداء الرأي، حق الانتخاب، حق التنقل.

1- حق التفكير وإبداء الرأي : اهتم الإسلام كثيرا بالعقل والتفكير (استشهاد بآيتين من القرآن).

وقد أوجب الإسلام على الإنسان التفكير في هذا الكون وسننه للوصول إلى ما ينفعه منها والابتعاد عما يضره، وكذلك التفكير في المجتمع وإصلاحه لتحقيق أهداف الإسلام الإنسانية في المجتمع وإصلاحه كتحقيق المساواة والعدالة والرقي ومنع الظلم والاستغلال.

وللإنسان أن يبدي رأيه في شؤون الحياة العامة وتصرفات الحكام وسياستهم وأن ينتقدها أو يعارضها أو يتفق مع بعضها في ضوء مقياس الإسلام ومصلحة المجتمع، ولا حق لأحد أن يمنعه من ذلك أو يقيد حريته.

ثم يفصل الدرس حق الانتخاب وحق الانتقال ويوضح القيود الواردة على حرية الانتقال وهي أن :

«الإسلام منع حق التنقل إذا ظهر مرض معد أو انتشر وباء في منطقة ما، وكذلك منع الإسلام المرأة من السفر إلا ومعها محرم حماية لها وحفظاً للأخلاق ومنعاً للفتنة».

ويعقب ذلك مباشرة النص التالي:

«... وهذه الحقوق التي أثبتها الإسلام للإنسان منذ أربعة عشر قرناً قد أقرتها الجمعية العمومية للأمم المتحدة في العاشر من كانون الأول 1948 في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان» ثم يورد نصوص المواد : الأولى والثالثة عشرة والتاسعة عشرة والحادية والعشرون من الإعلان العالمي المذكور (ص 141ـ143).

وترد أسئلة أيضا حول حقوق الحرية:

«سؤال رقم 5: من حقوق الإنسان في الإسلام حق الانتخاب بين ذلك .»

من ناحية، يتضمن كتاب « التربية الإسلامية «للصف الأول الثانوي الأدبي (7) تكرارات لنصوص تتحدث عن الحرية، وبخاصة الحق في حرية التنظيم النقابي والحق في حرية العبادة وممارسة الشعائر الدينية. وتكرس الوحدة الثالثة من الكتاب (ص 80 ـ 110) لشرح العبادة من زاوية التربية الإسلامية: خصائصها وآثارها التربوية في الفرد وفي المجتمع، مرفقاً ذلك بالعديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية. ويتكرر ذلك في شكل أسئلة وفي باب «نشاط» .

مثال:

1ـ «الأسئلة:

1ـ قارن بين العقيدة الإسلامية والعقائد الوضعية البشرية من حيث: الاستقرار والعموم والشمول.

2 ـ بين أخطار جعل العقل البشري مصدراً للعقيدة» (ص 52).

2 ـ « من درس حقوق العمال:

المحافظة على الحقوق: يحتاج العامل إلى المحافظة على حقوقه وعدم العبث بها بالنقصان أو الحرمان، ولحفظ هذه الحقوق ظهرت نقابات العمل في أيامنا هذه، وتقوم هذه النقابات بالأمور الآتية:

أ ـ الإشراف على شؤون العمل و العمال، ومراقبة القوى العاملة أو العمالة الوافدة، واختلاف العمال مع أرباب العمل وأجور العمال واستحقاقاتهم التي يجب أن لا تضيع أو يقل شأنها. قال الله تعالى: «ولا تبخسوا الناس أشياءهم»....

ب ـ النظر في دعاوى العمال مع أرباب العمل والحكم بها وفق الشرع الإسلامي.

ج ـ الإصلاح بين العمال وأرباب العمل وحل مشكلاتهم، وتقريب وجهات النظر بين المتخاصمين لتحقيق الصلح بينهم، قال الله تعالى: «والصلح خير»(ص203 ـ 204).

يوجد القليل من النصوص المتعلقة بمبدأ الحرية في كتاب «العلوم الإسلامية» حيث لا يتعدى عددها الخمسة؛ وهي تتطرق بصورة ضمنية إلى الحق في السيادة الوطنية والحق في الدفاع عن الوطن وحماية الدولة من العدو الخارجي (ص284). وتطرح هذه الحقوق على شكل أسئلة في ثلاث مرات.

أما كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الأول الثانوي الشامل فإن حق التعبير عن الرأي وحرية الاعتقاد يتكرران في ثلاثة مواقع منه.

ثالثا: مبدأ المساواة

1 ـ كتب التربية الاجتماعية والوطنية

تتكرر نصوص تتعلق بالمساواة (13) مرة في هذه الكتب، والأغلبية الساحقة من هذه التكرارات نجدها على التوالي في كتاب «تاريخ الأردن المعاصر» (5)، وكتاب «الثقافة العامة/العالم» (4) وكتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر» (3)، فيما يخلو كتابا الجغرافية من أية نصوص تتعلق بالمساواة.

وجاءت النصوص جميعها بصورة تقريرية. أما شكل التنصيص فقد جاءت (6) من النصوص بصورة ضمنية و(7) بصورة صريحة. وغلبت المرجعية الوطنية (8) ونصفها (4) قومية وواحدة فقط دولية.

يذكر الجزء الأول من كتاب «تاريخ الأردن المعاصر» بأن مضمون القانون الأساسي لإمارة شرقي الأردن (عام 1928) قد ركز على الحرية والمساواة وحقوق الشعب الأردني الأخرى (ص 68). أما الدستور عام 1952 (الدستور الحالي) فقد «نص على حقوق المرأة ومساواتها بالرجل في الحقوق السياسية» (ص 72) [20]. ويورد الكتاب في إطار بعض نصوص الميثاق الوطني الأردني ومن بينها «.. التسليم بحق كل إنسان بالحياة الكريمة». أما الجزء الثاني من الكتاب، وهو المخصص لتطور الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الأردن فانه يبرز أهداف خطة التنمية الأخيرة ومن بينها «الاهتمام بزيادة فرص العمل وتخفيض معدلات البطالة لإتاحة الفرصة أمام الجميع للمساهمة في بناء الوطن» (ص 8)، وأيضا «تقليل الفوارق بين الفئات الاجتماعية في الأقاليم المختلفة (ص9).

نقرأ نصوصا واضحة وصريحة حول المساواة في كتاب « الثقافة العامة/العالم ». ففي معرض الحديث عن حقوق المرأة، وتحديداً عند تعداد قرارات مؤتمر بكين العالمي حول المرأة (1995) يذكر الكتاب بأن ذلك المؤتمر قد دعا إلى «المساواة في الحقوق بين الرجل والمرأة» وإلى «تقاسم السلطة والمسؤوليات على قدم المساواة مع الرجل» (ص 29). وقبل هذه الفقرة يتحدث الكتاب عن معاهدة فرساي(1919) التي «دعت إلى دفع أجور للنساء مساوية للأجور التي تدفع للرجال». وفي الوحدة الثانية المعنونة «الدولة الحديثة» يعرف الكتاب الأردن بصفته « من الدول الموحدة، فهو نظام ملكي وراثي نيابي تتمثل سيادتها الداخلية بالسلطات الثلاث (التنفيذية والتشريعية والقضائية) والمواطنون سواء لا تمييز

(20) هذا التأكيد غير دقيق فالفقرة الأولى من المادة السادسة من الدستور تقول ما يلي: «الأردنيون أمام القانون سواء لا تمييز بينهم في الحقوق والواجبات وإن اختلفوا في العرق أو اللغة أو الدين» ولكنه اغفل ذكر «أو الجنس».

بينهم في الحقوق والواجبات»(ص 40). وفي الصفحات التالية يورد الكتاب بعض مواد الدستور الأردني ومن بينها المادة السادسة التي سبق الإشارة إليها قبل قليل في الهامش.

وفي الصفحة (46) يورد الكتاب بعض النصوص من الدستور الأردني والميثاق الوطني الأردني ويطلب من الطالب أن يستخلص عدة نقاط من بينها أن «الدولة تستمد قوتها من التطبيق الفعلي والمعلن لمبادئ المساواة والعدل وتكافؤ الفرص». ويتكرر التأكيد على المساواة وعدم التمييز بين المواطنين الأردنيين في الصفحة (49) والصفحة (52).

عند الحديث عن نشوء الوعي القومي عند الشعوب العربية يذكر كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر» بأن أحد أهداف الجمعيات القومية التي ظهرت بداية القرن العشرين كان تحقيق «المساواة مع الأتراك في الحقوق والواجبات» (ص 34).

ولدى الحديث عن مشكلة الحريات في الوطن العربي يذكر الكتاب بأنه «يتوجب في ظل الديمقراطية أن يعيش المواطن في سلام، وقد رسخت المملكة الأردنية الهاشمية قيم التسامح، وضمنت حريات المواطنين بلا استثناء، فصان مرتكزات المجتمع الديمقراطي وحقوق الفرد، وحق المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص بين المواطنين دون تمييز» (ص 60).

وفي الصفحة ذاتها يورد الكتاب ضمن إطار صغير المادة السادسة من الدستور الأردني والتي تتحدث عن عدم التمييز بين الأردنيين.

أما كتاب «الثقافة العامة / الإنسان» فانه يؤكد بأن احترام كرامة الإنسان يعني أن «يشجع الفرد المساواة الإنسانية» (ص 81) ويتكرر ذلك في الصفحة (83).

2 ـ كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية

النصوص المتعلقة بالمساواة قليلة جدا في هذه الكتب بالرغم من العدد الضخم لصفحاتها، وهي أحيانا ما تقرن المساواة بأمور أخرى كالتقوى أو ضرورة المساواة في العقاب. ففي الصفحة (57) من «الثقافة الإسلامية» للصف الثاني

الثانوي الشامل يرشد الكتاب إلى ما تعنيه بعض الآيات القرآنية ومن بينها «إن أكرمكم عند الله أتقاكم» فيقول:

«الناس متساوون والتفاضل بينهم يكون بالتقوى». وفي الدرس الأول من الوحدة الثانية يشرح الكتاب حكمة استخلاف الله تعالى الإنسان في الأرض فيؤكد بأن «المساواة بين الناس جميعهم عند الله تعالى، فلا فرق بينهم على أساس الجنس أو اللون أو العرق، وإنما أساس التفاضل بينهم عبادتهم لله تعالى وتقواهم له» (ص 65).

وفي الدرس الثامن عشر الذي يتعلق بـ «قواعد الإسلام في تطبيق العقوبة» يعدد الكتاب قواعد تطبيقها ومن بينها المساواة فيقول: «.. وتتحقق بأن تكون العقوبة مساوية لقدر الجريمة وظروف ارتكابها، وحال الجاني، ومقدار الأذى الذي لحق بالمجني عليه، والترويع الذي لحق بالمجتمع.

وتعني المساواة كذلك أن يكون الناس أمام التشريع سواء، فلا تمييز لأحد على آخر، غنياً أو فقيراً، سيداً أو مسوداً، فإذا توافرت أركان الجريمة عامها وخاصها وجب العقاب، أيا كان مرتكبها، وقد بين النبي (ص) ذلك بقوله :« وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها » (ص 195).

وعند الحديث عن «خصائص التعليم في الحضارة الإسلامية يذكر الكتاب بأن «عمومية التعليم» هي إحدى هذه الخصائص فيقول : «.. وكان التعليم في المدارس والمعاهد والجامعات عاماً للناس، فلم يكن التعليم محصوراً بفئة من أبناء الأمة دون فئة، ولا بالأغنياء والرؤساء والمتنفذين، بل كانت فرص التعليم والثقافة متاحة لأبناء الأمة جميعها» (ص209-210).

من ناحيته، يتضمن كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الأول الثانوي الشامل بضعة نصوص تتعلق بالمساواة. أول هذه النصوص يرد في الدرس السابع حول «أهداف الأسرة في الإسلام» فيقول:«وتعوّد الأسرة المسلمة أطفالها المساواة وعدم الظلم والجور، فلا تفرق بين الأطفال، سواء أكانوا ذكوراً أم إناثا، فجميعهم سواسية، وقد حض الإسلام على مراعاة حقوق البنت رفعاً للظلم الاجتماعي الذي كانت تعانيه المرأة في الجاهلية» (ص 40).

وفي باب «التقويم» يطرح الكتاب السؤال التالي:

«لماذا اهتم الإسلام بحقوق البنت أكثر من حقوق الولد في النصوص الشرعية؟»(ص 42). وفي موقع آخر من هذا الباب يطرح السؤال التالي :«وضح الفرق بين نظرة الإسلام ونظرة الجاهلية للمرأة ومساواتها بالرجل» (ص 76).

وفي معرض تعداده لـ «سمات المجتمع الإسلامي (1)» يلخص الكتاب «النظرة الإنسانية في المجتمع الإسلامي» ببضعة نقاط في مقدمتها « المساواة بين جميع الناس في دين الله تعالى، فهم من أصل واحد لا يفضل أحدهم غيره في لون أو جنس أو مال، وإنما أفضلهم عند الله أتقاهم» (101). ويتكرر التأكيد على تحقيق المساواة بين الناس في الدرس التاسع والعشرين بعنوان «حماية الحقوق الشرعية للإنسان» (ص117) وفي الدرس المتعلق بحقوق غير المسلمين في المجتمع الإسلامي (123) وعند الحديث عن «المنهج النبوي في تخطيط وتنظيم مؤسسات المجتمع» (ص 158).

يقتصر الحديث عن المساواة في كتاب «العلوم الإسلامية» للصف الثاني الثانوي الأدبي عمليا على درس واحد يحلل الوثيقة التي نظم بها النبي (ص) مجتمع المدينة، ويحمل عنواناً فرعياً هو «المساواة بين أفراد المجتمع في الحقوق العامة والواجبات» ويتكرر ذلك ثلاث مرات في متن الدرس وأيضا في باب «الأسئلة»؛ أحد هذه الأسئلة يطرح ما يلي: « من مظاهر قاعدة المساواة في الأمن الداخلي المساواة أمام القانون. وضح ذلك» (ص 283).

وأخيرا فان كتاب «التربية الإسلامية» يتحدث عن المساواة مرة واحدة، جاءت في سياق شرح «دور العقيدة الإسلامية في تربية الفرد» (ص 67).

رابعاً: العدل

1 ـ كتب التربية الاجتماعية والوطنية

تحتوي هذه الكتب على (14) تكراراً لنصوص تتطرق إلى العدل، معظمها (9) بصورة تقريرية وبعضها (4) على شكل أسئلة ونص واحد يرد تحت بند «أنشطة». معظم النصوص (9) تتحدث عن العدالة بصورة ضمنية وجزء منها

(5) بصورة صريحة. وتأتي المرجعية الوطنية في المقدمة (5) ثم تتساوى المرجعية الدولية والدينية (4) وهناك نص واحد مرجعيته قومية.

يتضمن كتاب «الثقافة العامة / العالم» خمس تكرارات لنصوص تذكر العدل؛ الفقرة التي تشرح الديمقراطية (ص 19) تؤكد بأن هذه تقوم على تحقيق جملة من المبادئ من أهمها «الحرية والمساواة وسيادة القانون والعدل» ويتكرر ذلك في الصفحتين (42) و (43)، وكذلك عند الحديث عن وظائف الدولة (44) وفي الدرس عن «التعددية والديمقراطية» في الدولة (46) وعند عرض الأفكار الرئيسية للميثاق الوطني الأردني وأخيرا عند الحديث عن «السلطة القضائية» في الوحدة المخصصة عن «الهاشميين والنهضة العربية الحديثة»(ص87). والملاحظة أن الحديث عن العدل يأتي بصورة عابرة وسريعة ودون تفصيل أو شرح كبير، ويكاد باب «أسئلة» أن يخلو من ذكرها.

يمكن اعتبار الفقرات الواردة في كتاب «تاريخ الأردن المعاصر»(الجزء الأول) عن «السلطة القضائية» إشارات إلى أهمية إقامة العدل في المجتمع والدولة (ص82).

وفي الجزء الثاني من الكتاب يوجد بضعة إشارات إلى العدل، عند الاستشهاد بأقوال للملك الراحل الحسين بن طلال حول الخطة الاقتصادية والاجتماعية (ص5)، وعند الحديث عن مرتكزات الحياة الاجتماعية حيث يؤكد الكتاب بأن «تحقيق العدالة الاجتماعية هو بعد أساسي في المجتمع الأردني» (ص 37).

يتضمن كتاب «الثقافة العامة/الإنسان» بضعة إشارات إلى مبدأ العدالة حيث تعتبر هذه إحدى الفضائل في فكر أبى حامد الغزالي (علم الأخلاق ص 66). وفي الدرس المخصص للحديث عن «المواطنة الصالحة» يعتبر التماس «العدالة الاجتماعية» إحدى سمات الفرد الناضج أخلاقيا (ص 81)، وإحدى صفات الفرد الذي يوازن بين مصالحه ومسؤولياته الاجتماعية (82). ويطرح سؤال حول فضيلة «العدالة» في رأي أفلاطون في باب الأسئلة (ص 86).

وأخيرا، فإن كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر» يذكر العدالة ـ عند الحديث عن حركة تجديد الفكر الإسلامي، في إطار ـ تعداد عوامل نشوء حركات التحرر

العربية (ص 32) وكذلك عند الحديث عن أهداف الثورة المصرية عام 1952 والتي كان من بينها «إقامة عدالة اجتماعية سليمة» (ص 48).

2 ـ كتب الثقافة والتربية الإسلامية

يوجد في كتب الثقافة والتربية الإسلامية (12) تكراراً لنصوص تتحدث عن العدالة، وجميعها تقريباً (11) ترد بصورة تقريرية في متن الدروس ونص واحد يأتي بصيغة استفهامية. ومعظمها أيضا يرد بشكل صريح باستثناء نص واحد يورد مفهوم العدل بصورة ضمنية. وأخيرا فإن المرجعية هي دينية دائماً.

يأتي الحديث عن العدل في كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الثاني الثانوي الشامل في معرض شروط «استخلاف الله تعالى الإنسان في الأرض» ومن بينها «أن يحكم بالعدل بين البشر كما أمره الله تعالى، فلا يظلم الإنسان أخاه الإنسان» (ص64). ويتكرر ذلك في الدرس المعنون « منهج الإسلام في محاربة الجريمة»، إذ أن من جملة التدابير الوقائية التي شرعها الإسلام في هذا المجال: «كفالة حقوق الإنسان الشخصية والاجتماعية، بتقرير العدل والتواصي بالخير والتناهي عن الشر» (ص 189).

وهناك نص عن العدالة في الدرس المعنون «قواعد الإسلام في تطبيق العقوبة»، باعتبارها إحدى هذه القواعد (195).

كتاب «التربية الإسلامية» يذكر العدل في الدرس الثامن باعتباره جزءا من العقيدة الإسلامية التي «تحقق الأمن النفسي والطمأنينة للفرد»، إذ يقول: «.. وإذا علم الإنسان أن أخاه الإنسان قد ظلمه أو سلبه حقه، أو اعتدى عليه دون حق، ولم يقتص له منه، وعلم أن هناك حياة أخرى يقضي فيها إله عادل فيجازى على الإحسان ويعاقب على الإساءة، يشعر براحة نفسية وطمأنينة قلبية في أن العدل لا بد وأن يتحقق إما في الدنيا وإما في الآخرة» (ص 67) ويتكرر هذا المعنى عن العدالة في الصفحة (71).

وعند الحديث عن «خصائص الأخلاق في الإسلام» وتحديداً في الحكم يتم الاستشهاد بالآية الكريمة «وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل»(ص 121)،

كما أن « التزام الإنسان بالعدل والإحسان» هو جزء من التربية الخلقية في الإسلام (ص 125).

عندما يشرح كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الأول الثانوي الشامل «المنهج النبوي في تخطيط وتنظيم مؤسسات المجتمع» يشير إلى «العدل والمساواة» باعتبارها من المبادئ التي قام حكم النبي محمد (ص) عليها. كما يورد الكتاب سورة يونس والتي يتكرر فيها ذكر العدل: «وقضى بينهم بالقسط وهم لا يظلمون» (ص219). ويؤكد الكتاب بأن «تحقيق المساواة وإقامة العدل بينهم، وتحريم كل وسائل الظلم وامتهان كرامة الإنسان» هي من بين الحقوق التي يحميها الإسلام (ص117).

ويخلو كتاب «العلوم الإسلامية» من الحديث عن العدل.

خامساً: مبدأ التضامن والتسامح والسلام

1 ـ كتب التربية الاجتماعية والوطنية

ورد في هذه الكتب (29) نصاً يتطرق إلى الحق في مساعدة شخص في خطر وإلى التعاون والتضامن والعون الإنساني والحق في السلم والتسامح، والحق في الاختلاف واحترام الرأي الآخر والحق في مناهضة الحروب والحق في مكافحة العنصرية والتمييز العنصري.

وتمثل تلك التكرارات ما نسبته 2, 43 من مجموع النصوص الواردة في الكتب المدروسة عن هذا المبدأ. وقد ورد (23) تكراراً منها بصورة تقريرية و (5) عن طريق الأسئلة وتكرار واحد بصيغة «نشاط» أما شكل التنصيص فقد ورد (19) من التكرارات بصورة ضمنية و(10) بصورة صريحة. وغلب على تلك النصوص المرجعية الدولية (23) والقليل من المرجعية القومية (4) وبدرجة أقل المرجعيتان الدينية (1) والوطنية (1).

يرد ذكر للتسامح في بضعة مواقع من كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر» عند الحديث عن حركة تجديد الفكر الإسلامي (ص 32) وعند الحديث عن دور الأردن في ترسيخ قيم التسامح في ظل الديمقراطية (ص60).

أما التعاون الدولي وضرورة حل المنازعات بالطرق السلمية وضرورة حفظ السلام والأمن في العالم فانه يتكرر كثيراً، خصوصاً عند الحديث عن أهداف الأمم المتحدة وعن مهمات الجمعية العامة ومجلس الأمن المنبثقين عنها (ص116ـ117).

ويتكرر ذكر تلك الحقوق عند التعريف بأهداف منظمة الوحدة الأفريقية (ص129) ومنظمة الدول الأمريكية (ص130) وفي الصفحات المخصصة للتعريف بالحركة الدولية للصليب والهلال الأحمر وبالقانون الدولي الإنساني (132 وص 140).

وفي الصفحات الأولي من الكتاب يقدم « التدخل من أجل الإنسانية» باعتباره «شكلاً من أشكال الاستعمار» (ص18).

ويتكرر الحديث أيضاً عن السلم العالمي وضرورة توثيق التعاون الدولي وضرورة عدم اللجوء إلى القوة عند حل النزاعات في كتاب «الثقافة العامة/العالم» وذلك في الصفحات 15 ، 16 أي عند التعريف بعصبة الأمم وهيئة الأمم المتحدة والمنظمات الإقليمية كحلف شمال الأطلسي (يعتبر الكتاب «دول عدم الانحياز» من ضمن المنظمات الإقليمية!) وعند الحديث عن قرارات المؤتمر العالمي للمرأة في بكين (1995) يأتي الكتاب على ذكر «دور المرأة في تعزيز السلم العالمي»(ص29). والشيء نفسه يتكرر عند الحديث عن حقوق الطفل إذ يعدد مبادئ اتفاقية حقوق الطفل ومن بينها «حماية الطفل من التفرقة العنصرية أو التفرقة الدينية أو أي صور التمييز» (ص31).

وهناك بضعة تكرارات مشابهة في كتاب « الثقافة العامة / الإنسان » ولكن يرد ذكرها على المستوى الفردي. ففي معرض تعداد سمات الفرد الناضج أخلاقياً (المواطن الصالح) يذكر الكتاب الخصائص التالية:

1 ـ يعمل مع أفراد آخرين يحملون آراء مختلفة واتجاهات مغايرة لاتجاهاته.

2 ـ يدرك مفهوم الإشكال المتبادل بين الناس.

3 ـ يساعد الآخرين بسرور.

4 ـ يعمل على مساعدة الآخرين للوصول إلى النضج الأخلاقي.

5 ـ ينشد الحلول السلمية في فض المنازعات.

6 ـ يعمل من أجل السلام (ص81 ـ83). وتطرح أسئلة حول هذه السمات في صفحة «أسئلة الوحدة» (ص84 ـ85).

عند الحديث عن مشكلة التمييز العنصري وعلاقتها بقوة الدولة السياسية يتطرق كتاب «الجغرافية الطبيعية والسياسية» إلى تلك المشكلة وإلى مسألة التعدد اللغوي والديني في بعض الدول ويشير إلى وجود التسامح فيها (ص158ـ161).

2– كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية

تحتوي هذه الكتب على (38) تكراراً لنصوص تتعلق بالتسامح والتضامن الإنساني والسلم. وقد ورد (26) منها بصورة تقريرية و (6) على شكل أسئلة و(6) على شكل «أنشطة» ووردت أغلبيتها (33) بصورة ضمنية والقليل منها كان شكل التنصيص فيها صريحاً (5).

وفيما يتعلق بالمرجعية فمن المتوقع والطبيعي أن تكون الأغلبية الساحقة من النصوص (33) ذات مرجعية دينية والقليل منها دولية (5).

يأتي كتاب «التربية الإسلامية» في مقدمة الكتب التي تتحدث عن هذه الحقوق. فمن خصائص الشخصية الإسلامية «أن يحب المسلم أخاه المسلم، ويقدم المساعدة التي يحتاج إليها ويؤدي له حقوقه» (ص12)، وأيضاً «التعاون والتكافل في المسؤولية لإقامة دين الله تعالى»، و «التعاون مع الآخرين لإنجاز الأعمال المناطة به» (ص 16).

وعند الحديث عن «خصائص العبادة في الإسلام»، يؤكد الكتاب بأن المسلم «يعامل أهله بلطف ويحترم آراءهم» (ص 91) ويتكرر هذا المعنى في (ص92). وفي موقع آخر يستشهد الكتاب بقول الرسول (ص): «لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه» (ص107) وبعدها بصفحات ترد الآية «إنما المؤمنون أخوة»(ص 159). وبالطبع فإن الدرس المخصص لـ «المشاركة في الأعمال

التطوعية» (ص244) يفصل كثيراً في مفهوم العمل التطوعي وأهميته. ومما يقوله الكتاب بهذا الصدد: «العمل التطوعي له صور كثيرة منها: مساعدة الفقراء والأيتام والأرامل والمسنين وذوي الحاجة وأسرهم، فهؤلاء جميعا يحتاجون إلى مد يد العون والمساعدة ليتمكنوا من العيش بكرامة»(ص245).

وتتكرر النصوص والآيات والأحاديث النبوية والمعاني التي تحض على مساعدة المحتاج وعلى التعاون والتكافل في النظام الإسلامي في كتب «الثقافة الإسلامية» للصف الثاني الثانوي الشامل.

في الدرس العاشر «أخوة الإيمان» يتوقف الكتاب عند آيات من سورة الحجرات فيعلق: «.. ثم ختمت الآيات الكريمة مبينة أن الله تعالى خلق الناس جميعاً من آدم وحواء، وجعلهم شعوباً وقبائل حتى يعلم الإنسان نسبه فيهم، ويعرف الناس بعضهم بعضاً فيصلوا أرحامهم، ويتعاونوا فيما بينهم على البر والتقوى»(ص57).

في الدروس المخصصة لـ «مشكلة الفقر وعلاج الإسلام لها» يوضح الكتاب في مواقع عديدة على أن «تجب نفقة الفقراء والمحتاجين في المجتمع الإسلامي على الأغنياء فيه عندما لا تكفي أموال الزكاة ومخصصات الخزينة المالية الأخرى لمعالجة الفقر والقضاء عليه» (ص162). وترد نصوص حول ذلك في باب الأسئلة؛ مثال: « متى تجب نفقة الفقير على أغنياء المسلمين؟ وكيف يتم تنفيذ ذلك؟»(ص163) وأيضا في باب «نشاط» ؛ مثال:«اذكر مثالاً آخر يدل على كفالة المجتمع لأفراده العاجزين» (ص172).

وفي الدرس الثالث عشر الذي يتحدث عن «وظائف الدولة في المجال الاقتصادي ضمان الحاجات الأساسية» نقرأ المزيد من النصوص عن «التكافل الاجتماعي» وعن ضرورة توفير الاحتياجات المعيشية للمعوزين والعجزة والمسنين والمرضى سواء أكانوا مسلمين أم غير مسلمين (180ـ182).

وأخيراً، تجدر الإشارة إلى الدرس المخصص لـ «السلم» عند الحديث عن «الأسس العامة للعلاقات الدولية» في الإسلام، حيث يتم إبراز تعلق الإسلام

بالسلام وبأنه لا يتم اللجوء إلى الحرب ، إلا اضطراراً، والتزام الإسلام بالرأفة عند معاملة الأسرى وعدم إباحة تعذيبهم أو التنكيل بهم، وكذلك شروط عقد معاهدات السلام في الإسلام (الصفحات 145ـ149).

وفي الوحدة السابعة من الكتاب، يخصص درس بعنوان « النزعات العرقية والنعرات الإقليمية»، وفيه يتم التأكيد على أن «الإسلام حرم الدعوة إلى العنصرية وكشف زيفها، وأعلن وحدة الجنس البشري، ودعا إلى أن تتعارف الشعوب وتتعاون على ما فيه مصلحة البشرية جميعاً » (ص 281).

ولعل تركيز الكتاب على الفقر والسلام يرتبط بأهمية و «استفحال» هاتين المسألتين في واقع المجتمع الأردني المعاصر، حيث من المعروف بأن مشكلة الفقر تزداد تفاقماً فيه بالرغم من محاولات الحد منها، حيث تؤكد الدراسات بأن نسبة الفقر بنوعيه المطلق والمدقع قد وصلت إلى حدود 33٪ من نسبة السكان. وعلى صعيد آخر، يتزايد الاحتجاج على معاهدة السلام الأردنية مع إسرائيل (1995) في الوقت الذي تؤكد فيه هذه الدولة بصورة متزايدة عدم احترامها لأبسط قواعد السلام وإمعانها في العنصرية وسياسة القتل والاستعلاء وعدم احترام المعاهدات.

النصوص الأساسية حول التعاون والتضامن في كتاب «العلوم الإسلامية» نجدها في الدرس الرابع من الوحدة السابعة وهي بعنوان «تحليل الوثيقة التي نظم بها النبي (ص) مجتمع المدينة : التكافل والتعاون من سمات المجتمع المسلم» (ص275).

ووفقاً للشرح الوارد في الدرس فإنّ التعاون يظهر بين أفراد القبيلة الواحدة عند دفع ديات القتلى وفي العمل على فكاك الأسر وبين أفراد المجتمع عند الملمات. ويتضمن باب « نشاط» وباب أسئلة نصوصاً حول ذلك (ص278).

أما الموقع الآخر الذي يبرز فيه مبدأ التعاون فهو في الدرس المخصص «للتامين» إذ يقدم باعتباره «قائماً على مبدأ التعاون والتكافل الاجتماعي» ومن فوائده «التحابب والتوادي وتماسك المجتمع» (ص124ـ125).

أخيراً كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الأول الثانوي الشامل يتحدث عن التضامن والتعاون والتسامح في الدرس الحادي والعشرين المعنون «حقوق ذوي

الأرحام» حيث يقول «حث الإسلام على صلة الأرحام والتودد للأقارب وعمل الخير لهم، لأن في ذلك أجرا عظيما» (ص83) ثم يبين أهمية صلة الرحم التي من آثارها «إشاعة جو المودة والمحبة والتعاطف بينهم والتعاون لما فيه خير أمتهم» (ص84).

ويُعدّد حقوق ذوي الأرحام التي من بينها «العفو عن المسيء منهم وعدم مقابلة الإساءة بالإساءة» (ص84). وفي باب «التقويم» يطرح على الطالب السؤال التالي: «تحقيق التكافل الاجتماعي من آثار صلة الرحم. وضح ذلك » (ص85).

وفي الدرسين المخصصين للحديث عن المنهج النبوي في التربية الاجتماعية وفي تنظيم المؤسسات يتحدث الكتاب مجدداً عن المؤاخاة والتعاون والتكافل الاجتماعي (ص151 وص 154). ويطرح سؤال حول ذلك في باب «التقويم»: «بين أثر العقيدة الإسلامية في تحقيق معنى المؤاخاة بين المسلمين» (ص155).

وفي الدرس الثالث والستين يعدد الكتاب « صفات المؤمنين المتقين» والتي من بينها «مقابلة الإساءة بالإحسان» (أي العفو) ـ ص 254.

سادسا: نصوص ومفاهيم عامة حول حقوق الإنسان

يأتي تكرار النصوص التي تتحدث بصورة عامة عن مفاهيم حقوق الإنسان والديمقراطية في المرتبة الرابعة في الكتب المدروسة من الناحية الكمية، أي بعد الكرامة والحرية والتضامن الإنساني والسلام والتسامح؛ يبلغ عدد تلك التكرارات (61) وهو ما يعادل نسبة 12٪ من مجموع التكرارات.

ومع ذلك، فلم نشأ أن نستعرض تلك النصوص بعد الفقرة المخصصة لمبدأ التضامن الإنساني والسلام، لأنّ الحديث بصورة عامة عن حقوق الإنسان لا يدخل بصورة محددة تحت أي من مبادئ حقوق الإنسان، لكننا في الوقت نفسه لا نستطيع تجاهل تلك النصوص خصوصاً عندما يكون عدد تكراراتها كبيرا كما هو الحال في كتب التربية الاجتماعية والوطنية مثلاً.

1 ـ كتب التربية الاجتماعية والوطنية

بلغ عدد النصوص «العامة» في هذه الكتب (45) تكرارا وهو ما يمثل نسبة 15.78٪ من مجموع التكرارات المتعلقة بحقوق الإنسان فيها.

وقد جاء معظم هذا التكرار بصورة تقريرية (37) و (7) على شكل «أسئلة» وواحدة كنشاط. كما أن معظمها جاء بصيغة صريحة (39) في حين جاء شكل التنصيص في (6) منها بصيغة ضمنية. ومن حيث المرجعية وردت التكرارات وفقاً للمرجعية الدولية في المقام الأول (20) ثم وفقا للمرجعية الوطنية (18) والقليل منها ورد وفقاً للمرجعية القومية (6) واختفت تماما المرجعية الدينية.

يتضمن كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر» ثلث التكرارات «العامة» تقريباً (17). عند الحديث عن «انحسار الاستعمار المباشر» يعدد الكتاب أسباب هذا الانحسار عن الوطن العربي والتي من بينها «تنامي الدعوات التحررية على المستوى الدولي، وزيادة الإقرار بالحقوق المشروعة للشعوب في تقرير مصيرها، وهي المبادئ التي كانت واضحة في ميثاق كل من عصبة الأمم وهيئة الأمم المتحدة» (ص25). ويمكن اعتبار الفقرات المتعلقة بمشكلة الحريات وأشكال الحريات والديمقراطية في الأردن و الأيديولوجيات المعاصرة (خاصة عن الليبرالية) والتعريف بالتكتلات السياسية والمنظمات الدولية ضمن إطار التكرارات «العامة».

مثلا عند الحديث عن «أهداف منظمة الدول الأمريكية» يذكر الكتاب بأن أحد هذه الأهداف هو : «احترام الإنسان وحقوقه الأساسية دون تمييز بسبب الجنس أو الأصل أو الاعتقاد» (ص130). وتتكرر نصوص مشابهة عند تعداد مبادئ وأهداف هيئة الأمم المتحدة ومنظمة الوحدة الأفريقية، أو عند الحديث عن اختصاصات ومهمات المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع لهيئة الأمم المتحدة.

ولا تقتصر هذه التكرارات العامة على متون الدروس بل ترد أيضا في الأسئلة المطروحة على الطالب:

أمثلة:

«1ـ وضح المقصود بما يأتي : الاستشراف، التجزئة، الحرية، الديمقراطية.

2 ـ متى يشعر الفرد بحريته؟

3 ـ اذكر المطالب المهمة للنظام الديمقراطي.

4 ـ الحرية والديمقراطية وجهان لعملة واحدة: ناقش هذا القول.

5 ـ عدد أشكال الحرية؟

6 ـ وضح مشكلات الحريات في الوطن العربي» (ص66).

كتاب «الثقافة العامة/العالم» يحتوي على ثلث ثان من مجموع التكرارات «العامة» الواردة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية. وهو ـ مثل سابقه ـ يبحث في العديد من دروسه موضوعات مثل «المنظمات الدولية» و«النظام العالمي الحالي والديمقراطية» و«الحقوق والحريات في ظل المجتمعات الحديثة» و«التعددية والديمقراطية في الدولة» و«ميزات الدول الديمقراطية» . وفي بعض الأحيان يسترشد الكتاب بنصوص مواد من الدستور الأردني تدور جميعها حول الحقوق.

على سبيل المثال، يعدد الكتاب خصائص الدولة الأردنية التي من بينها إنها «قادرة على احترام حقوق المواطنين وواجباتهم ورعاية مصالحهم وحمايتها» (ص 42).

وفي الدرس المخصص لـ «التعددية والديمقراطية» يعدد الكتاب أشكال الديمقراطية على النحو التالي:أ ـ الديمقراطية المباشرة ـ ب ـ الديمقراطية شبه المباشرة ـ ج ـ الديمقراطية النيابية ويشرح كل واحدة منها (ص47ـ48). وعند الحديث عن الميثاق الوطني الأردني يذكر أحد أهدافه وهي: «بلورة حقوق المواطن التي كفلها الدستور، وإتاحة الفرصة له في المشاركة في صنع القرار»(ص51).

وترد مثل هذه المفاهيم العامة أيضا في الأسئلة التي تعقب الدروس.

مثال:

«فسر ما يأتي:

أ ـ تطوّرت الديمقراطية تدريجيّا بحيث أصبحت نظاما ديمقراطيا تمثيليا أو نيابياً.

ب ـ الشورى نوع من الحوار بين أهل الحل والعقد والحاكم.

ج ـ انعدام الحياة الحزبية في بعض الدول العربية» (ص66).

يحتوي كتاب «تاريخ الأردن المعاصر» على (11) تكرارا حول مفاهيم عامة عن حقوق الإنسان وهي تتوزع على الأبواب التالية: عند الحديث عن اليقظة القومية العربية والثورة العربية الكبرى وتأسيس الدولة الأردنية الحديثة، ثم عند الحديث عن تطور الحياة السياسية والدستورية والتشريعية في الأردن منذ عام 1921 وحتى الوقت الحاضر، وأخيرا عن السلطة القضائية.

مثلا يتحدث الكتاب عن نضال الجمعيات والأحزاب العربية السرية والعلنية بداية القرن الماضي ضد سياسة التتريك ومن أجل «الدفاع عن حقوق العرب القومية والسياسية والثقافية» (ص23).

وترد المفاهيم العامة بصيغة أسئلة أو أنشطة كما هو الحال في ص 72 حيث يطرح السؤال التالي على الطالب: «قارن من حيث الحريات الديمقراطية بين ما جاء في دستور عام 1947 ودستور عام 1952 ».

أخيرا يتضمن كتاب «الثقافة العامة / الإنسان» عدداً محدوداً من هذه المفاهيم العامة، كالقول مثلاً «هناك حقوق أساسية للإنسان يمتلكها كل فرد بصورة طبيعية ومنها حق الحياة، الحرية، الملكية، التعليم»(ص78).

كما أن إحدى أسئلة الدرس تتعلق «بتوضيح أثر البيئة العربية في إظهار الحرية» (84) وتخلو كتب الجغرافية من هذه المفاهيم العامة.

2 ـ كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية

نجد ذكرا للحقوق بصفة عامة في كتاب «التربية الإسلامية» ست مرات وهي ترد في معرض شرح صفات الشخصية والعبادة والأخلاق في الإسلام، هذه الصفات التي تؤكد دائما على أن من واجب المسلم «تأدية الحقوق إلى أهلها» (ص125). ويتم الاستشهاد بسير بعض العلماء المسلمين كسعيد بن المسبب (ص179).

وعند الحديث عن أهمية «التوثيق» يؤكد الكتاب بأنه يترتب على ترك التوثيق مخاطر عدة منها «كثرة المنازعات والخصومات بين الناس، لعدم وجود البينة التي تثبت الحقوق وتقطع الشك فيها وتحول دون أكل أموال الناس بالباطل»

(ص176)، وكذلك «سيطرة المشكلات الاجتماعية المؤدية إلى وجود أفراد يستخفون بالقيم النبيلة والمبادئ السامية، ويجيزون لأنفسهم سلب الآخرين حقوقهم أو الطعن فيها أو الكيد لهم والتقول عليهم» (ص177).

وفي كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الثاني الثانوي الشامل يتحدث أحد الدروس عن «حقوق الإنسان في الإسلام» فيؤكد بأن «الناس متساوون في الكرامة الإنسانية التي تستوجب للإنسان حقوقاً كثيرة في هذه الحياة، وهذه الحقوق في نظر الإسلام مبنية على أساس عقدي» (ص141). ولإبراز «مظاهر التوازن في الإسلام» يذكر الكتاب أنه ـ في التشريع الاقتصادي . «تلتقي الفردية والجماعية في صورة رائعة تتوازن فيها مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، وتتكافأ الحقوق والواجبات» (ص128).

والشيء نفسه ينطبق على كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الأول الثانوي حيث يبرز «الشورى» باعتبارها من سمات المجتمع الإسلامي، وأن «احترام الحقوق» هو في صميم الدعوة الإسلامية (ص134).

أخيرا يورد كتاب «العلوم الإسلامية» في مجال «تقنين الفقه الإسلامي» تعريفاً بمجلة الأحكام العرفية العثمانية وبالقانون المدني الأردني وقانون الأحوال الشخصية الأردني (ص121) وفي الدرس العاشر نقرأ تحليلاً لخطبة النبي(ص) في حجة الوداع وهي حول «ضرورة طاعة ولاة الأمور وقيودها» (ص300).

سابعا: صورة المرأة في الكتب المدروسة

النصوص الواردة عن المرأة في هذه الكتب ليست قليلة، وهي في كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية أكثر منها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية – كما هو متوقع. ففي الكتب الأولى يتكرر الحديث عن المرأة في الدروس المتعلقة بالأسرة وبالخطبة وبالزواج وبحقوق الزوجة ورؤية الإسلام للمرأة ولحقوقها ولمكانتها الاجتماعية ولتصرفاتها، وبل وحتى للزي الذي يتوجب عليها أن تلبسه....

والواقع أن النصوص الواردة في هذا المجال تظهر صورة ملتبسة بل ومتناقضة عن المرأة كما تقدم إلى الطلبة. ففي حين تتحدث كتب التربية الاجتماعية والوطنية عن «المساواة بين الرجل والمرأة» وتعرف في مواقع عديدة بحقوق المرأة وفقا لمرجعية دولية (أو هكذا يبدو) وتعرف بمواقع العمل والإنتاج التي أصبحت تحتلها المرأة الأردنية اليوم، فان كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية تقدم المرأة وفقا لمفهوم الشريعة الإسلامية. مع تشديد بعضها على أن الإسلام «يساوي بين الولد والبنت»، ويؤمن للمرأة الزوجة حقوقها المتمثلة بالمهر والمعاملة الحسنة والنفقة .

ولكن تلك الكتب تعلم الطالب والطالبة بالمقابل بأنّ الإسلام يجيز للزوج «أن يضرب زوجته ضربا غير مبرح» (يرد ذلك على الأقل في كتابين) وبأن «عورة المرأة جسمها كله عدا الوجه والكفين» وبأنها «ضلع قاصر» .

ومن أجل ترسيخ نموذج المرأة المسلمة وضرورة الاقتداء بها يقدم كتاب«التربية الإسلامية» دروسا تعرض لحياة وأعمال نساء مسلمات ذوات مكانة رفيعة في الإسلام كعائشة أم المؤمنين وأسماء بنت أبي بكر الصديق والربيع بنت معوذ (رضي الله عنهن).

وكما لاحظت دراسة سابقة في هذا المجال فإنّ الصورة العامة التي احتوتها الكتب المدروسة للمرحلة الثانوية عن المرأة لا تبتعد كثيرا عن الصورة التقليدية التي نعرفها ونتعامل معها يومياً. «فيما الذكر هو مركز الصدارة في الكتب المدروسة، احتلت الأنثى مكانا ثانويا، فظهر الذكر ضمن مجموعة عامة من الصور تكاد تجعله أقرب لأن يكون مركز الحياة ومحورها الأول، فيما جاءت الصور التي ارتبطت بالمرأة بين متناقضين تقليدي أو سلبي وهو الأعم، وإيجابي حديث يتم التراجع عنه أو الانسحاب من تحديده أو تقييمه في كثير من الحالات، مما يؤدي إلى إبراز صورة غير منسقة ومشوهة أحيانا» .(21)

---

(21) « الأدوار الجندرية في الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية في الأردن» (ص46) تاليف د.موسى شتيوي – المركز الأردني للبحوث الاجتماعية – عمان 1999.

وفيما يلي المزيد من التفاصيل عن الصورة التي تقدم من خلالها المرأة في الكتب المدروسة:

1 ـ كتب التربية الاجتماعية والوطنية

يتضمن كتاب «الثقافة العامة/العالم» صفحة كاملة بعنوان «حقوق المرأة» وذلك في مجال استعراض التطورات على الجانب الاجتماعي في عالمنا المعاصر، وأهمها تسارع وتيرة حصول المرأة على حقوقها وصولا إلى قرارات مؤتمر بكين العالمي (1995) الذي أكد على «المساواة في الحقوق بين الرجل والمرأة» و«التوفيق بين الحياة العائلية والحياة المهنية للمرأة والرجل» (ص29 ـ30).

وفي معرض الحديث عن «ميزات الدولة الديمقراطية» يؤكد الكتاب بأن إحدى هذه الميزات هو العمل على «تحقيق المساواة بين أفراد الشعب دون تفرقة بين غني وفقير وعالم وجاهل ورجل وامرأة إلا بمقدار الكفاءة والإنتاجية» (ص49).

ويشير الكتاب إلى دخول المرأة الأردنية لمجالات العمل الاجتماعي (الرعاية الصحية، قابلات، ممرضات ...) وذلك في الصفحة 102. إلا انه، مقابل ذلك الإبراز للمفهوم الصحيح للمساواة بين الجنسين نراه يطرح مقولة تثير التحفظ لدى استعراضه لتطور المملكة العراقية في ظل الهاشميين.

يستشهد الكتاب بالقول التالي للملك فيصل الأول، وذلك عند الحديث عن الإنجازات في مجال التعليم، ومن بينها : «الاهتمام بتعليم المرأة، فكان الملك فيصل الأول يقول : « كلما ازدادت المرأة علماً وثقافة ازدادت مقدرة على إسعاد الرجل»، إذ شاركت في عملية البناء في جميع المجالات، بوصفها نصف المجتمع، يقول الملك فيصل الأول: « هل يستطيع من قطعت إحدى يديه أن يعمل كما يعمل بالاثنتين؟!» (ص 95).

في إطار استعراضه لتطور الحياة السياسية والدستورية في الأردن منذ عام 1921 يعرف كتاب «تاريخ الأردن المعاصر» (الجزء الأول) بأهم بنود الدستور الأردني لعام 1952 ومن بينها «النص على حقوق المرأة ومساواتها بالرجل في الحقوق الأساسية» (ص72). ثم نجد في باب «الأسئلة» ما يلي:

«قارن بين ما تطالب به المرأة الأردنية حالياً وبين ما نص عليه الدستور الأردني» (ص72). وفي باب «الأنشطة» الذي يليه يطلب من الطالب أن يكتب بحثا في موضوع «حق المرأة بالمشاركة في الانتخابات والترشيح لعضوية مجلس النواب»(ص73).

وفي الصفحة 92 يشير الكتاب إلى التعديل الذي أدخل على قانون الانتخاب عام 1974 والذي بموجبه «أصبح من حق المرأة الترشيح لعضوية مجلس النواب وكذلك أعطيت حق الاقتراع».

ولدى تعريفة للأحزاب السياسية الأردنية في عهد الاستقلال يورد الكتاب بنود برنامج الحزب الشيوعي الأردني والذي ينص على «العمل لتحقيق مبدأ منح المرأة حقوقها كاملة» (ص136).

أما الجزء الثاني من الكتاب فيقدم تعريفاً بالاتحاد النسائي الأردني (ص71) ويبرز دور المرأة الأردنية في القوات المسلحة إذ يقول: «دخلت المرأة الأردنية في القوات المسلحة، والتحقت للعمل ممرضة ثم دخلت إلى مختلف أجهزة ووحدات القوات المسلحة والأجهزة الأمنية. وقد عكس دخول المرأة إلى الحياة العسكرية تطوراً اجتماعياً بالغ الأهمية، على الرغم من قلة عدد النساء الملتحقات بمختلف هذه المجالات» . وبعد ذلك يستطرد الدرس في شرح أبعاد وأهمية هذه المشاركة بحيث يحتل ذلك صفحة كاملة (ص109).

ما تبقي من كتب التربية الاجتماعية والوطنية، إمّا أنها تخلو تماماً من ذكر المرأة، كما هو الحال في كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر»، أو أنها تتضمن إشارات قليلة إلى دور المرأة في الإنتاج، كما هو الحال في كتاب «الجغرافية الطبيعية والسياسية» وكتاب «الجغرافية الاقتصادية» ؛ نقرأ في هذا الكتاب الأخير - على سبيل المثال - ما يلي: «وقد لوحظ في كثير من الدول أن نسبة العاملات في صناعة النسيج والملابس والأحذية تزيد على (80٪) من عدد العاملين» (ص129).

2 ـ كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية

هنالك صورة واحدة في هذه الكتب تحاول تثقيف الطلبة بها وترسيخها في أذهانهم، تلك هي صورة المرأة المسلمة الفضلى، أو صورة المرأة في الإسلام في مختلف مراحل حياتها وأوضاعها الاجتماعية والقانونية وحقوقها وواجباتها، وماذا يجب عليها أن تتجنب لكي تبقى دائماً ضمن «السراط المستقيم». وهناك جوانب من هذه «الثقافة» يتم التركيز عليها بصورة واضحة مثل حقوق الزوجة وحقوق الزوج، وطريقة خلق المرأة من ضلع الرجل، وكيفية حل الخلافات الزوجية، وحض الإسلام على ضرورة حسن التعامل مع المرأة واحترام حقوقها. ويرد هذا كله في متون الدروس وفي الأسئلة وأحياناً في الأنشطة.

ومن أجل تعزيز الأفكار الواردة حول مختلف المواضيع المتعلقة بالمرأة، وبخاصة تأسيس مشروعية العلاقة الجنسية من خلال الزواج وبناء الأسرة، فإنه يتم اللجوء في كثير من الأحيان إلى آيات قرآنية وأحاديث نبوية. وفي بعض الدروس يتم توضيح سبب حرص الإسلام على تثبيت حقوق المرأة بالقول إنّ ذلك قد جاء ليقضي على عادات وتقاليد في الجاهلية وكانت تنكر أي حق للمرأة (كتاب «العلوم الإسلامية» ص295).

الجانب التشريعي ليس هو كل ما يقدم في هذه الكتب عن المرأة، بل هناك الجانب التثقيفي والأخلاقي المرتبط بالدين طبعاً. ولهذا نجد في بعض الكتب دروساً مخصصة للحديث عن نساء مسلمات مشهورات وتقديم سيرهن الذاتية ووصف لشخصياتهن، وكأني بمؤلفي الكتب يرغبون في القول للطالبات «يجب أن تكون هذه النساء قدوة لكن».

يقول كتاب ـ على سبيل المثال ـ عن عائشة أم المؤمنين: « كانت شديدة الحياء، كثيرة الصيام والصلاة، سخية كريمة لا تجارى (....) ومزاياها كثيرة، ومن أبرزها العلم فقد كانت عالمة فقيهة محدثة»(كتاب «التربية الإسلامية» ص252).

وهناك دروس أخرى عن أسماء بنت أبي بكر الصديق والربيع بنت معوذ في هذا الكتاب، ودرس عن سكينة بنت الحسين في كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف

الأول الثانوي. ويجب التنويه بأن الكتب تقدم أيضا نماذج لشخصيات إسلامية من الرجال (معاذ بن حبل، أسامة بن زيد ......).

الانطباع الغالب عن المرأة من خلال نصوص الكتب الأربعة هو أنها خلقت لكي تتزوج بطريقة شرعية وأن تبني أسرة ؛ فهي زوجة يجب أن تطيع زوجها وأن تعتني بأسرتها وأولادها والهدف من الزواج هو النسل والإنجاب.

وبداية فالمرأة «خلقت من ضلع أعوج» و «عورة المرأة جسمها كله عدا الوجه والكفين»، وعليها أن لا تظهر زينتها لغير زوجها، وإلا فان هنالك مخاطر الغواية. وعلى أية حال هناك درس خاص بعنوان «أحكام اللباس» («الثقافة إسلامية» - الثاني الثانوي ص116).

وفي إطار الزواج يجب المحافظة على العفة والطهارة والشرف؛ هناك درس حول «أحكام الاختلاط» يحدد الحالات التي يجوز فيها ذلك.

ويجب عدم الزواج من المشركات حتى يؤمن. وللزوجة حقوق المهر والنفقة وحسن المعاشرة، أما الزوج فله حق طاعة زوجته وأن تقوم بتدبير أمور الأسرة والمحافظة على مال الزوج وبيته.

وإذا لم يتم التوصل إلى حل الخلافات الزوجية من خلال الوعظ بالقول الطيب (في حال بدا من الزوجة نشوز وعناد) فان للزوج أن يهجر زوجته ويمتنع عن معاشرتها، «فان لم يجد ذلك في ردع المرأة، وتمادت في سلوكها، أجاز الإسلام للزوج أن يضربها ضربا غير مبرح، بحيث لا يترك أثراً ولا يهين الكرامة، إذ المقصود من الضرب الإصلاح لا الإيذاء» (كتاب«الثقافة الإسلامية» للصف الثاني الثانوي ص94)، ويتكرر ذلك في كتاب «العلوم الإسلامية» (ص298)، وعموماً «الرجال قوامون على النساء».

وأمور الزواج يجب أن لا تجري بصورة عشوائية، بل وفقاً لشروط ونصائح، من بينها إجراء الفحص الطبي قبل الزواج. ثم هناك الطلاق وإجراءاته وأنواعه والحقوق التي تترتب عليه. وهناك أيضا شروط لإباحة تحديد النسل ولإجراء «طفل الأنابيب».

وفيما عدا دور المرأة في الدعوة إلى الإسلام والذي يرد بصورة واضحة، فإنه يفهم ضمنياً بأن من حق المرأة العمل في قطاعات مختلفة كالتعليم والتجارة والرعاية الصحية والاجتماعية....

وعموماً تظهر المرأة بصورة ضمنية ـ وأحياناً صريحة ـ باعتبارها كائناً بشرياً ضعيفاً يحتاج إلى الرعاية والمساعدة والإنفاق عليها، ومسؤولياتها الأساسية هي الاهتمام بزوجها وتربية الأبناء ورعايتهم، كما تسهب بعض الدروس في تحديد المسموح والممنوع في العلاقة بين الفتاة والشاب، حتى ولو كانا أخوين أو من العائلة نفسها. باختصار هذه العلاقة تبدو وكأنها يمكن أن تتحول في أية لحظة إلى مشروع « فاحشة» أو «فتنة» إذا لم تتخذ الاحتياطات اللازمة المحددة.

غني عن القول بأن «الرجل» له حضور كثيف في الكتب الأربعة؛ وفيما عدا الأجزاء المتعلقة بالأحوال الشخصية حيث للمرأة حضورها، فإن الدروس الأخرى المتعلقة بتنظيم المجتمع الإسلامي وخصائصه والتربية على قيمه الخ .... تبدو وكأنها تتعلق فقط بالرجل، ويكاد يختفي فيها أي أثر للمرأة.

ثانيا: تحليل محتوى الكتب المدرسية :

المبادئ المناقضة لحقوق الإنسان

1 ـ كتب التربية الاجتماعية والوطنية

يشير تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية إلى وجود (38) نصاً يحمل مفاهيم مناقضة لحقوق الإنسان وهو ما يمثل 11,7٪ من مجموع التكرارات المتعلقة بحقوق الإنسان في تلك الكتب. وتتوزع النصوص المناقضة لحقوق الإنسان على كتب هذا المبحث على النحو التالي:

الصف	الكتاب	عدد التكرارات للمبادئ المناقضة لحقوق الإنسان
الثاني الثانوي الأدبي	تاريخ العرب والعالم المعاصر	26
الثاني الثانوي الشامل	الثقافة العامة / العالم	5
الأول الثانوي الأدبي	تاريخ الأردن المعاصر	4
الأول الثانوي الشامل	الثقافة العامة / الإنسان	2
الثاني الثانوي الأدبي	الجغرافية الطبيعية والسياسية	1
الأول الثانوي الأدبي	الجغرافية الاقتصادية	0
المجموع		38

وقد جاءت نسبة كبيرة من النصوص، تصل إلى الثلثين بصيغة تقريرية والثلث الباقي على شكل أسئلة، كما جاءت النصوص وبالنسبة نفسها تقريباً بصورة ضمنية (28) من حيث التنصيص و (10) بصورة صريحة. أما المرجعية، فكانت في الأغلب دولية (25) ثم قومية (10) ودينية (2).

في كتاب «تاريخ العرب والعالم المعاصر» دروس عن الاستعمار والاحتلال العسكري وعن الفاشية والنازية والصهيونية والعنصرية كمبادئ مناقضة للحق في الحرية والكرامة والمساواة. كما يستعرض الكتاب سياسة التتريك التي انتهجتها جمعية الاتحاد والترقي وهو ما يتناقض مع الحق في تقرير المصير. ولدى تقديمه «لأشكال الاستعمار» يعتبر الكتاب «الغزو الثقافي والفكري» شكلاً من هذه الأشكال. وفي اعتقادنا أن هذا البند ينطوي على مفاهيم متناقضة تماماً للتعاون الإنساني والتبادل الثقافي والانفتاح على ثقافات الشعوب والأمم على بعضها البعض، بل إنّه يذهب بعيداً في الشطط بحيث يتحول إلى دعوة غير مباشرة إلى الانغلاق والتقوقع على الذات، وهو ما لا يمارسه الأردن لا رسمياً ولا شعبياً. الكتاب يشكك في التعليم والصحافة ويعتبر الكتب «ولا سيما القصص والروايات والأشعار» والإنترنت والأفلام السينمائية والفضائيات من بين «أساليب الغزو الثقافي والفكري» الذي تمارسه الدول الاستعمارية ضد بلدان العالم وبخاصة ضد البلدان العربية.

وفيما يلي النص الكامل لهذا البند نظرا لخطورة محتواه المناقض لحقوق الإنسان كما أسلفنا:

«ومن أساليب الغزو الثقافي والفكري:

أ- الإرساليات التبشيرية:التي تعد في بعض جوانب أنشطتها ضمن عوامل الغزو الثقافي بالرغم من عدم اتساع أنشطة هذه الإرساليات، إلا في بعض المناطق العربية ولظروف سكانية معينة كما هي الحال في جنوب السودان.

ويتمثل دور هذه الإرساليات في بعض أشكال التبشير الديني أو تشجيع تعلم اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية، وقد يترك هذا بعض التأثير في الثقافة العربية.

ومن أساليب الغزو الثقافي والفكري أيضا:

ب - التعليم: تحاول الدول الاستعمارية التسلل وفرض مقررات ومناهج دراسية تخدم أهدافها، وقد لاقت بعض هذه المحاولات نجاحاً كبيراً.

ج ـ الصحافة: استغلت الدول الاستعمارية الصحافة من أجل نشر ثقافتها بين أفواج الخريجين والمثقفين، لكي يخدموا مصالحها، ويؤمنوا بثقافتها وتقاليدها، ومقابل ذلك، تفقد هذه الأفواج الثقة بأبناء شعبها وبتراث حضارتها، وهذا يجعل الفرد غريباً عن بلده وقومه، مسخراً لمصلحة الأجنبي الدخيل وطوع إشارته لتنفيذ ما يطلب إليه.

د ـ الإذاعات الأجنبية باللغة العربية: أخذت بعض الدول بإنشاء إذاعات تبث برامجها باللغة العربية، وتبث في بعض برامجها موضوعات عن الأقليات الدينية والعرقية، لتترك آثاراً سلبية في مواطني تلك الدول.

هـ ـ الأفلام السينمائية والتلفزيونية.

و ـ الكتب بمختلف أنواعها ولا سيما القصص والروايات والأشعار.

ز ـ العادات والتقاليد الغربية التي تتناقض والقيم الدينية والخلقية.

ح ـ وسائل الاتصال الحديثة.

مثل السواتل (أي الفضائيات) وشبكات المعلومات مثل (الإنترنت) لا سيما إذا لم يتم التعامل معها بقدر من الوعي والرقابة، وتستهدف هذه الأمور خلق منظومة فكرية ونفسية مهيأة لقبول التوجهات الغربية وجعلها أكثر قابلية للاستعمار.

أما أهداف الغزو الفكري والثقافي:

أ- السيطرة الكاملة على أفكار الشعوب وإشاعة روح الانهزام واليأس بينهم.

ب- تشويه صورة الإنسان، وطمس معالم الشخصية، وإظهارها بمظهر العاجز عن مواجهة التحديات التي تواجه الأمة، وذلك بإشاعة التفسخ الاجتماعي والخلقي.

ج- إظهار الفكر العربي بمظهر العاجز عن الإبداع، والفكر الغربي هو الأفضل والأمثل والأقوى.

د ـ إبعاد الجماهير العربية عن مشكلاتها الحقيقيّة، بهدف الاستمرار في السيطرة على الثورات والطاقات والموارد العربية الضخمة.

هـ ـ تزييف الحقائق التاريخية الواقعة».

وقد سبق وأن أوضحنا في هذا القسم من الدراسة التشويهات التي يتضمنها هذا الكتاب للحق في تشكيل النقابات وللحق في حرية الاجتماع.

وفي كتاب «الثقافة العامة/العالم» عرض للحربين العالميتين الأولى والثانية والحرب الفيتنامية، وهذه مناقضة للحق في السلام، وكذلك استعراض للحركة الصهيونية وتعريف بالفاشية والنازية والتطرف باعتبار هذه الأيديولوجيات عنصرية ومناقضة للحرية وللكرامة وللمساواة وللتسامح. ويدرج الكتاب«الشيوعية» من ضمن تلك الأيديولوجيات.

ويقدم هذا الكتاب مفاهيم مشوهة عن الديمقراطية سبق وأن تحدثنا عنها في بداية هذا القسم من الدراسة «الديمقراطية الشرقية». أخيرا يورد الكتاب في الوحدة الثالثة المخصصة «الهاشميين» النص التالي:

«إن الله اختار من بني آدم العرب واختار من العرب مضر ومن مضر قريشا واختار من قريش بني هاشم واختارني من بني هاشم فأنا من خيار إلى خيار، فمن أحب العرب فبحبي أحبهم ومن أبغض العرب فببغضي أبغضهم «حديث شريف» . «كتاب الثقافة العامة/ العالم ص 72».

وهذا ما لا ينسجم ومبدأ المساواة بين بني البشر.

النصوص المناقضة لحقوق الإنسان في كتاب «تاريخ الأردن المعاصر» محدودة جداً وهي تكاد تقتصر على الجزء الأول من الكتاب وهي تتعلق بسياسة التتريك العثمانية وممارسات الاستعمار في البلاد مثل إرهاق السكان بالضرائب وتسخير نساء القرية لنقل الماء إلى الجنود الأتراك (عند الحديث عن حركة الشوبك ص 32) وأشكال أخرى من الظلم والتي كانت تعني مقاومة حق الشعوب في الحرية والعدل وتقرير المصير.

كتاب «الثقافة العامة/الإنسان» يأتي على ذكر «وأد البنات» باعتباره من الأخلاق السلبية التي حرمها الإسلام (ص59).

أخيرا يتطرق كتاب «الجغرافية الطبيعية والسياسة» إلى «التمييز العنصري» (ص158).

2 ـ كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية

يبلغ عدد النصوص التي تحمل مفاهيم مناقضة لحقوق الإنسان في هذه الكتب (32) نصاً جاء معظمها بصفة تقريرية (21) وثلثها تقريباً على شكل أسئلة وعدد ضئيل جداً بصورة « نشاط» (2).

وجاءت أغلبيتها بصورة ضمنية (24) من حيث شكل التنصيص في حين يوجد هناك (8) نصوص بصورة صريحة. أما المرجعية فكانت في أغلبيتها الساحقة دينية (31) ونص واحد فقط ذو مرجعية دولية.

يأتي كتاب «الثقافة العامة» للصف الثاني الثانوي الشامل في مقدمة هذه الكتب إذ تبلغ عدد التكرارات من هذا النوع اثني عشر. ففي الدرس المخصص لـ «حقوق الزوجين ومسؤولياتهما» يذكر الكتاب بأن من حق الزوج على الزوجة «التزام البيت؛ فعليها أن لا تغادر بيتها، إلا بإذن زوجها إذنا خاصاً أو عاماً» (ص83) وهو مناقض لحق الإنسان في حرية التنقل. وفي الدرس المتعلق بـ «الخلافات الزوجية ومعالجتها» يستعرض الكتاب طرق هذه المعالجة فيقول:

«الحياة لا تسير دائماً وفق الأماني والأحلام، فقد يحدث ما يعكر صفو الحياة الزوجية، فإن كان ذلك من المرأة نشوزاً وعناداً، فقد حث الإسلام الرجل على أن يبذل ما في وسعه في إصلاح زوجة عن طريق:

أ ـ وعظها بالقول الطيب والتبصير بعواقب سلوكها.

ب ـ فان لم ينفع ذلك معها هجرها في فراشها وامتنع عن معاشرتها، لعل هذا يشعرها بحاجتها إليه.

ج ـ فان لم يجد ذلك في ردع المرأة وتمادت في سلوكها، أجاز الإسلام للزوج أن يضربها ضرباً غير مبرح، بحيث لا يترك أثراً، ولا يهين الكرامة، إذ المقصود من الضرب الإصلاح لا الإيذاء». (ص93-94).

وهذا ما يتناقض وضرورة احترام الحق في الكرامة وحماية الجسد من التعذيب أو المعاملة القاسية أو الحاطة بالكرامة.

وفي الدرس المتعلق بأحكام الاختلاط يتحدث الكتاب عن لباس المرأة فيقول: «أوجب الإسلام على كل من المرأة والرجل ستر العورة، وبيّن أن عورة الرجل ما

بين السرة والركبة، وعورة المرأة جسمها كله، عدا الوجه والكفين» (ص109 وص117). وهو ما يتعارض مع كرامة الإنسان وحريته الشخصية.

وفي مجال استعراض «القيود الواردة على حرية الانتقال» في الدرس المعنون «حقوق الإنسان في الإسلام» يذكر الكتاب بأن «الإسلام منع المرأة من السفر إلا ومعها محرم حماية لها وحفظاً للأخلاق ومنعاً للفتنة» (ص143)، وهو ما يتعارض مع حق الإنسان في التنقل كما هو واضح. وقد ورد نص حول هذا في باب «الأسئلة» فضلاً عن وروده في متن الدرس.

ولدى استعراضه لـ «منهج الإسلام في محاربة الجريمة» يستعرض الكتاب تشريع العقوبات والتي من بينها «التعزير» ويشرح الكتاب هذا التعبير قائلاً: «ويكون التعزير بالجلد أو الحبس، أو النفي أو الهجر، أو التوبيخ، وغير ذلك مما يراه الحاكم محققاً للمصلحة العامة». (ص191). وهو ما يدخل في نطاق التعذيب المناهض لحق الإنسان في الكرامة.

ويخصص الكتاب وحدة للحديث عن «الدعوة والجهاد». ويفسر الجهاد على النحو التالي: «.... والجهاد مصطلح إسلامي تقابله كلمة الحرب عند الأمم الأخرى، والفرق بينهما هو أن الجهاد حرب شريفة البواعث، نبيلة الأهداف والغايات، ولا تكون إلا في سبيل الله تعالى ولإعلاء كلمته». ثم يسهب في شرح مشروعيته وأحكامه وأنواعه وأهميته ، ويطرح هذا أيضا ضمن الأسئلة.

ومن وجهة نظر حقوق الإنسان، فان الحروب، مهما كانت الغاية من ورائها، هي البيئة المثلى لارتكاب شتى أنواع انتهاكات حقوق الإنسان وأكثرها بشاعة بدءاً من انتهاك الحق في الحياة (القتل) مروراً بالتدمير وسفك الدماء ووقوع الجرحى وانتهاءً بفقدان الطمأنينة وزرع الأحقاد؛ ولذلك يتم التأكيد على الحق في السلام كحق أساسي من حقوق الإنسان، الذي بدونه يصعب العمل لضمان احترام وتطبيق سائر الحقوق.

أخيرا نقرأ في الدرس الخاص بـ «النزعات العرقية والنعرات الإقليمية» هجوماً على الشيوعية والدعوات التبشيرية باعتبارها «دعوات هدامة» يثيرها «المستعمرون» لتسهيل «الغزو الفكري الغربي للبلاد الإسلامية».

(ص280–282). ولا ندري كيف يمكن لمثل هذا التوجيه أن يخدم قضية التسامح في المجتمع الأردني، مع التذكير ـ على سبيل المثال ـ بما ورد في كتاب «تاريخ الأردن المعاصر» عند تعداده للأحزاب الأردنية، ومن بينها الحزب الشيوعي الأردني المرخص رسمياً !

يكرر كتاب «التربية الإسلامية» المفاهيم المناقضة لحقوق الإنسان والتي وردت في الكتاب السابق مثل الحديث عن «المرأة ضلع أعوج» (ص38) حتى ولو جاء في سياق يدعو إلى حسن معاملة النساء، أو مهاجمة «المذاهب المادية كالشيوعية والرأسمالية» (ص75) كنقيض للمذاهب التي تركز على الجوانب الروحية، وعقوبة الجلد «من أجل حماية الفرد والمجتمع من الانحراف الفكري والسلوكي» (ص72 وص 139) والتعزير (ص236).

بالإضافة لذلك جاء نص أحد الأسئلة على النحو التالي : «بين أخطار جعل العقل البشري مصدراً للعقيدة» (ص52)، وهو ما يتعارض مع حرية التفكير. كذلك يرد في باب «نشاط» النص التالي : «قارن بين الأخلاق عند المسلمين والأخلاق عند غير المسلمين» (ص121)، وذلك لكي يجيب الطالب بمضمون ما يتعلمه من الدرس وهو أن الأخلاق عند المسلمين ثابتة راسخة بينما هي عند الآخرين نسبية ورجراجة ويمكن أن تكون «منافية لمكارم الأخلاق». ويتكرر ذلك في باب الأسئلة (ص123)، وقبل هذا الطرح يمكن أن يزرع روح الاستعلاء أو التمايز عن الشعوب الأخرى كما يؤشر إلى الانغلاق في الفكر.

يوجد في كتاب «العلوم الإسلامية» درس بعنوان «أقسام التفسير»؛ ولدى تعداده لأسباب الضعف في «التفسير بالمأثور» يذكر الكتاب «دخول الإسرائيليات» و «المراد بها الأخبار والروايات المنقولة عن أهل الكتاب من اليهود والنصارى في توضيح بعض القضايا، وسميت بالإسرائيليات لاعتمادها على ما ورد في كتب اليهود والنصارى» (ص 76 ص 82). إن إيراد هذا النص بدون أي توضيح تجاه المؤمنين من أصحاب الديانات التوحيدية الأخرى يفسح المجال أمام نمو مشاعر سلبية تجاههم ـ وبخاصة النصارى ـ لا تنسجم مع ضرورات التسامح وخطاب التآخي بين الأديان والحوار بينها.

عند الحديث عن الإرث (ص92) يحاول الكتاب تشويه وتبخيس مواقف المذاهب الأخرى تجاهه والتأكيد على أن موقف الإسلام في هذا المجال شاهد على«الإعجاز التشريعي» ومن بين الأسئلة المطروحة على الطالب نقرأ « قارن بين النظرة الشيوعية والنظرة الإسلامية للإرث » (ص93).

إن الطريقة التي يقدم فيها «الإرث» غير موضوعة وغير دقيقة وفيها شيء من الاستعلاء والانغلاق على الذات ومناهضة للحق في احترام الرأي الآخر.

ونقرأ في الدرس عن «مصادر التشريع الإسلامي» عن علاقة السنة النبوية بالقرآن الكريم والطرق التي تأتي بها الأحكام وفقاً لذلك. ومن هذه الأحكام نقرأ:«أن تأتي مقيدة لما جاء مطلقاً في القرآن الكريم، مثل تحديد قطع يد السارق من الرسغ» (ص237). وهو ما يتعارض مع مبدأ الكرامة. والأمر نفسه ينطبق على الجزء المتعلق بضرورة «تأديب الزوج لزوجته إذا قصرت في حقوقه» من خلال «الضرب غير المضر» (ص298).

أخيرا يعلم الدرس الثاني عشر حول «طبيعة العلاقة بين اليهود والمسلمين زمن النبي ص»، حيث يعدد صفات اليهود ويقول: «.... ويلاحظ أن نقض المعاهدات هو أحد سمات اليهود» كما أنهم « تعاونوا مع الأعداء من قريش وغيرها من القبائل العربية ضد المسلمين» (ص312).

إنّ مثل هذا الخطاب يحتاج إلى توضيح لوضعه ضمن سياقه التاريخي؛ وبغير ذلك فإنه قد يجر إلى مشاعر عنصرية لدى الطلبة، خصوصاً وأن الموضوع برمته يكتسي راهنية ساخنة جداً بحكم الصراع الضاري والمشتعل مع الصهيونية وكيانها العنصري القائم فوق أرض فلسطين والمسمى «إسرائيل» .

ويكرر كتاب «الثقافة الإسلامية» للصف الأول الثانوي الشامل ما ورد في الكتب السابقة عن «الجهاد» (ص106)، وتطبيق الحد على من يرتد عن الإسلام (ص117). وعند الحديث عن «حقوق غير المسلمين في المجتمع الإسلامي» يذكر هذا الكتاب ما يلي : «لأهل الذمة الحق في تولي الوظائف الإدارية والفنية إذا توافرت الكفاءة والأمانة؛ أما وظائف رئاسة الدولة وما يتبعها مباشرة من مناصب كقيادة الجيوش الإسلامية فلا يتولاها إلا مسلم» (ص124 ـ وكذلك في باب التقويم ص 125) وهو ما يتعارض مع الحق في المساواة.

خلاصات وتوصيات

1 ـ تتضمن كتب التربية الاجتماعية والوطنية نسبة جيدة من النصوص التي تتحدث عن حقــوق الإنسان، أحيانا بطريقة صحيحة، وفي أحيان كثيــرة بطريقة مشوهة أو ناقصة أو يتم تحويرها بحيث تتماشى وأهـداف أيديولوجية وسياسية للحكم.

إن العدد الوافر نسبيا من النصوص المتعلقة بحقوق الإنسان ـ وبغض النظر عن الانتقادات التي يمكن أن توجه للعديد منها ـ يدل على أن هناك توجها رسميا معتمدا بتوعية الشباب الأردني بحقوق الإنسان. ومثل هذا التوجه يستحق الدعم والتشجيع والتقدير، ويمكن اعتباره خطوة أولية هامة لنشر مبادئ وثقافة حقوق الإنسان في المؤسسات التعليمية، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي.

2 ـ تحتل الحقوق المرتبطة بمبدأي الكرامة والحرية مركز الصّدارة من النصوص المبثوثة في الكتب المدروسة. بالمقابل، يلاحظ تدني النصوص التي تتضمن مفاهيم عن الحقوق المرتبطة بالعدل والمساواة. وتقع النصوص المتعلقة بالتضامن والتسامح والسلم في منزلة وسط، لكنها ليست كافية هي الأخرى.

إن الحاجة ماسة لكي يكون هناك نوع من التوازن عند تثقيف الطلبة بمختلف الحقوق، أي الاهتمام بصورة أكبر في إيراد نصوص تتعلق بالعدل والمساواة والتسامح والتضامن الإنساني. وفي هذا الإطار فإن الحاجة ماسة أكثر لتنقية الكتب المدروسة من النصوص والمفاهيم المناقضة لحقوق الإنسان وهي ـ كما لاحظنا ـ غير قليلة وبعضها خطير ويترك آثارا سلبية وربما يعمل على شطب مفعول النصوص الإيجابية التي توعي الطلبة بحقوق الإنسان.

3 ـ تظهر الدراسة بأنه لا يوجد تنسيق بين مختلف أجزاء المادة المعرفية المبثوثة في الكتب المدروسة من حيث مضامينها المتعلقة بحقوق الإنسان؛ بعض الكتب يقدم حقوقا بطريقة معينة تكون أحيانا متناقضة مع المفهوم الوارد حول الحقوق ذاتها في موقع آخر. وقد وردت أمثلة على ذلك في القسم الثالث من هذه الدراسة.

نوصي بضرورة إجراء عملية مراجعة وتنسيق بين مضمون الكتب المختلفة حول حقوق الإنسان بحيث تكون المفاهيم منسجمة مع بعضها البعض. إن تقديم تعريفات مختلفة للديمقراطية أو لحرية الصحافة أو للحق في التنظيم النقابي أو للمساواة بين المرأة والرجل يخلق بلبلة و«تشويشا» لحقوق الإنسان في أذهان الطلبة.

4 ـ تعاني الكتب المدروسة من هاجس التعبئة الأيديولوجية المفرطة، وقد سجلت هذه الملاحظة أيضا على كتب التربية الاجتماعية والوطنية والثقافة الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي. نوصي بضرورة الحد من هذه الظاهرة التي تلحق أضرارا كبيرة على صعيد تشكل الوعي والضمير الوطني والاجتماعي والإنساني لدى الطالب.

إن تقديم المعلومات والأفكار عن الوطن، أو عن قضايا الوطن العربي أو العالم، بصورة موضوعية ومتوازنة كفيل بتنمية الولاء العميق للوطن ولقضية تقدمه وازدهاره لدى الطالب، أكثر بكثير من تعداد إنجازات النظام السياسي ومدحه بطريقة تصل أحيانا إلى أسلوب «غسل الدماغ». ومعروف أن الفشل أصبح يصاحب هذا الأسلوب في زمن أصبح يطلق عليه عصر ثورة المعلومات.

5 ـ ضرورة الاهتمام بتكليف مؤلفين أكفاء لتأليف الكتب المدرسية؛ من الضروري أن يكون مؤلفو الكتب الخاصة بالتربية الاجتماعية والوطنية والدينية على اطلاع كاف على مسائل حقوق الإنسان من الزاوية العلمية. ونوصي بضرورة عرض كتب تلك المواد على منظمات حقوق الإنسان أو على خبراء في مجال حقوق الإنسان لإبداء ملاحظاتهم فيها قبل إقرارها وتوزيعها.

6 ـ ضرورة إيلاء اهتمام كبير لتكوين وتدريب معلمي مبحثي التربية الاجتماعية والوطنية والثقافة والتربية الإسلامية على تعليم حقوق الإنسان في مرحلة التعليم الثانوي.

نوصي بالإسراع في إعداد دليل المعلم لكتابي «الثقافة العامة/الإنسان» و«الثقافة العامة/العالم» بعد إعادة النظر في العديد من النصوص الواردة فيهما،

وإعادة وحدة «برهان المنطق» إلى كتاب «الثقافة العامة/الإنسان» كما هو مقرر في المنهاج الموضوع.

7 ـ نوصي بضرورة قيام تعاون بين وزارة التربية والتعليم من جهة ومنظمات المجتمع المدني الأردني، وبخاصة منظمات حقوق الإنسان في مجال التربية والتعليم على حقوق الإنسان.

8 ـ نوصي بعقد مؤتمر وطني أردني حول التربية المدنية يشارك فيه جميع المعنيين من تربويين وعاملين في مجال حقوق الإنسان وذلك لمعالجة الثغرات السلبية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية وإثارة اهتمام المجتمع والمواطنين بهذه القضية ؛

فالملاحظ حتى الآن هو عدم وعي المجتمع بخطورتها، بل وعدم الالتفات إليها. وربما بات المجتمع الأردني بحاجة اليوم إلى تأسيس «جمعية أردنية للتربية المدنية» تأخذ على عاتقها العمل بصورة منهجية ومتواصلة على تعزيز الاتجاهات الإيجابية وتطوير عملية إدماج ثقافة حقوق الإنسان في النظام التعليمي الأردني.

الملحق رقم (1)

جدول رقم (1)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / الأكاديمي (الفرع العلمي)

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية اللغة العربية (المستوى العادي) اللغة الإنجليزية (المستوى العادي) الثقافة العلمية التربية الاجتماعية والوطنية	3 3 3 3 –	3 3 3 – 3
المجموع		12	12
المتطلبات الأساسية	أ – الإجبارية – الرياضيات – الفيزياء – الكيمياء ب – الاختيارية 1– يختار مادة واحدة من – الأحياء – علوم الأرض 2– يختار مادة واحدة من فرع آخر – الأدبي أو – المهني	10 (4) (3) (3) 6 3 (3) (3) 3 (3) (3)	
المجموع		16	
المتطلبات المتخصصة	أ – الإجبارية الرياضيات ب– الاختيارية : يختار مادتين من : –الكيمياء –الفيزياء –الأحياء –علوم الأرض والبيئة		5 (5) 10 (5) (5) (5) (5)
المجموع			15
المواد الحرة		2	2
المجموع العام		**30**	**29**

* يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية، التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.
* يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية
* يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل: 1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث. 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3 ـ تطبيقات تكنولوجية.

جدول رقم (2)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / الأكاديمي (الفرع الأدبي)

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية اللغة العربية (المستوى العادي) اللغة الإنجليزية (المستوى العادي) الثقافة العلمية التربية الاجتماعية والوطنية	3 3 3 3 -	3 3 3 - 3
المجموع		12	12
المتطلبات الأساسية	أ - الإجبارية - اللغة العربية - اللغة الانجليزية - التاريخ ب - الاختيارية - يختار مادة واحدة من : - التربية الاسلامية - الجغرافيا - الرياضيات 2- يختار مادة واحدة من فرع آخر - المهني أو - العلمي	10 (4) (3) (3) 6 3 (3) (3) 3 (3) (3)	
المجموع		16	
المتطلبات المتخصصة	أ - الإجبارية اللغة العربية ب- الاختيارية : يختار مادتين من : -اللغة الانجليزية -العلوم الاسلامية -الجغرافيا -التاريخ		5 (5) 10 (5) (5) (5) (5)
المجموع			15
المواد الحرة		2	2
المجموع العام		**30**	**29**

* يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية ، التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.
* يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية ، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية
* يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل: 1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث. 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3 ـ تطبيقات تكنولوجية.

جدول رقم (3)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / الأكاديمي (الفرع الشرعي)

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية اللغة العربية (المستوى العادي) اللغة الإنجليزية (المستوى العادي) الثقافة العلمية التربية الاجتماعية والوطنية	3 3 3 3 -	3 3 3 - 3
المجموع		12	12
المتطلبات الأساسية	أ – الإجبارية ـ اللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ العقيدة ـ السيرة النبوية والتاريخ الاسلامي ـ القرآن الكريم وعلومه ـ الفقه وأصوله (عادات) الحديث الشريف وعلومه ـ الخطابة وأساليب الدعوة * ـ حاضر العالم الاسلامي * ب – الاختيارية 1– يختار مادة واحدة من فرع آخر – أدبي ـ علمي – مهني	4 3 2 3 2 2 2 - - 3	- - - - - - - 2 2 -
المجموع		21	4
المتطلبات المتخصصة	اللغة العربية العلوم الشرعية (1) العلوم الشرعية (2)	- - -	5 5 15
المجموع		-	15
المواد الحرة		2	2
المجموع العام		**35**	**33**

* يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية، التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.
* يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية
* يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل:1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث. 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3 ـ تطبيقات تكنولوجية.
* مادتا الخطابة وأساليب الدعوة وحاضر العالم الإسلامي لا يتقدم بهما الطالب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (الفرع الشرعي)، إلا أن نجاحه فيهما في المدرسة شرط لتقدمه لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (الفرع الشرعي).
* تتضمن العلوم الشرعية (1) القرآن الكريم تفسيرا وحفظا، والحديث الشريف شرحا وحفظا.
* تتضمن العلوم الشرعية (2) فقه معاملات، وأنظمة إسلامية.

جدول رقم (4)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / الأكاديمي (الفرع التجاري)
ويشمل هذا الفرع تخصيص : الإداري والمالي

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية اللغة العربية (المستوى العادي) اللغة الإنجليزية (المستوى العادي) الثقافة العلمية التربية الاجتماعية والوطنية	3 3 3 ـ 3	3 3 3 3 ـ
المجمــوع		12	12
العلوم الأساسية	الرياضيات الحاسوب	2 2	2 2
المجمــوع		4	4
العلوم المهنية	المحاسبة ومسك الدفاتر (أ) أعمال المكاتب والاتصال (أ) مبادئ الاقتصاد والتشريعات الرياضيات المالية والخدمات التجارية اللغة الانجليزية الوظيفية	4 4 2 ـ 2	(4) (4) 2 2 ـ
المجمــوع		12	8
محموع حصص المواد النظرية		28	24
التدريب العملي (ب)		8	8
المواد الحرة (اختياري) (ج)		2	2
العلوم الأساسية الإضافية(د)	اللغة العربية الإضافية اللغة الانجليزية الإضافية	2 2	2 2

يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية، التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.

يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية

يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل:

1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث. 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3ـ تطبيقات تكنولوجية.

(أ)يدرس الطالب مادتي المحاسبة ومسك الدفاتر، وأعمال المكاتب والاتصال، في الصف الأول الثانوي، ويدرس احداهما في الصف الثاني الثانوي.

(ب)تشتمل مادة التدريب العملي على مهارات الطباعة باللغة العربية والإنجليزية، والأعمال الإدارية والمالية، واستخدام الحاسوب.

(ج) يختار الطالب، إن رغب، مادة حرة واحدة، إذا توافرت إمكانات تدريسها في المدرسة.

(د)العلوم الأساسية الإضافية مواد اختيارية، يدرسها الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات.

جدول رقم (5)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / المهني (الفرع الصناعي)

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية اللغة العربية (المستوى العادي) اللغة الإنجليزية (المستوى العادي) الثقافة العلمية التربية الاجتماعية والوطنية	3 3 3 3 _	3 3 3 _ 3
المجموع		12	12
العلوم الأساسية	الرياضيات الفيزياء الكيمياء	2 2 2	2 2
المجموع		6	4
العلوم المهنية	العلوم الصناعية الخاصة (أ) الرسم الصناعي (ب) الإدارة والسلامة الصناعية	3 3 2	4 4 _
المجموع		8	8
مجموع حصص المواد النظرية		26	24
التدريب العملي (ج)		16	16
المواد الحرة (اختياري) (د)		2	2
العلوم الأساسية الإضافية(ه)	الرياضيات الفيزياء الإضافية	2 2	2 2

يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية، التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.
يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية
يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل:
1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث. 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3 ـ تطبيقات تكنولوجية.
أ–تختلف مناهج مبحث العلوم الصناعية الخاصة (كما في التدريب العملي)، طبقا للتخصصات المختلفة المبينة في الجدول رقم 6 وغيرها ويشمل المنهاج المقايسات والحسابات الصناعية الخاصة.
ب–تختلف مناهج مبحث الرسم الصناعي للصف الثاني الثانوي الصناعي باختلاف المجموعات المهنية الصناعية كما هي مبينة في الجدول رقم 6.
ج–يتدرب الطلبة الناجحون في الصف الأول الثانوي تدريبا عمليا صيفيا في المدرسة الصناعية ومواقع العمل.
د–يختار الطالب، إن رغب، مادة حرة واحدة، إذا توافرت إمكانات تدريسها في المدرسة.
هـ–العلوم الأساسية الإضافية مواد اختيارية، يدرسها الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات.

جدول رقم (6)

جدول المجموعات المهنية الصناعية والتخصصات للتعلم الصناعي في مسار التعليم الثانوي الشامل

المجموعة المهنية	الرقم	التخصصات
الكهرباء / قوى	1-1 1-2 1-3 1-4	كهرباء / استعمال كهرباء / توليد كهرباء / نقل توزيع كهرباء / سيارات
إلكترونيات	2-5 2-6 2-7 2-8	اتصالات سلكية ولاسلكية راديو وتلفاز إلكترونيات صناعية صيانة أجهزة الحاسوب (كمبيوتر)
صيانة الأجهزة الكهروميكانيكية	3-9 3-10	صيانة الالات المكتبية صيانة أجهزة دقيقة
صيانة وإصلاح الآليات والمركبات	4-11 4-12 4-13	ميكانيك سيارات / بنزين ميكانيك سيارات / ديزل ميكانيك آلات / زراعية
التكييف والأدوات الصحية	5-14 5-15	تدفئة مركزية وأدوات صحية تكييف وتبريد
تشكيل المعادن والصيانة الميكانيكية	6-16 6-17 6-18	خراطة وتسوية خراطة محركات السيارات صيانة ميكانيكية عامة
الميكانيكا العامة وصب المعادن	7-19 7-20 7-21	ميكانيكا عامة صناعة القوالب صب المعادن (السباكة)
التجليس وأشغال المعادن	8-22 8-23	تجليس السيارات ودهانها لحام المعادن
إنشاءات الأبنية	9-24 9-25	بناء وتسليح وطوبار قصارة وتبليط ودهان
النجارة والتنجيد	10-26 10-27	نجارة تنجيد
مهن المطابع	11-28 11-29 11-30 11-31 11-32 11-33	تصميم صف الحروف إنتاج الصور والرسومات طباعة الأوفست طباعة الأقمشة والبلاستيك والمعادن تجليد

جدول رقم (7)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / المهني(الفرع الزراعي)
(ويشمل هذا الفرع تخصصين : الإنتاج النباتي والإنتاج الحيواني)

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية	3	3
	اللغة العربية (المستوى العادي)	3	3
	اللغة الإنجليزية (المستوى العادي)	3	3
	الثقافة العلمية	3	–
	التربية الاجتماعية والوطنية	–	3
المجموع		12	12
العلوم الأساسية	الكيمياء	2	2
	الأحياء	2	2
	الرياضيات	2	–
المجموع		6	4
العلوم المهنية	العلوم الزراعية العامة (أ)	2	2
	العلوم الزراعية الخاصة	4	4
	إدارة مزرعة	–	2
	التربية والري	2	–
المجموع		8	8
مجموع حصص المواد النظرية		26	24
التدريب العملي (ج)		14	16
المواد الحرة (اختياري) (د)		2	2
العلوم الأساسية الإضافية(ه)	الكيمياء الإضافية	2	2
	الأحياء الإضافية	2	2

-يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية. التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.
يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية
يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل:1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3 ـ تطبيقات تكنولوجية.

ا-يشتمل مبحث العلوم الزراعية العامة لتخصص الإنتاج النباتي على أساسيات الإنتاج الحيواني. كما يشتمل مبحث العلوم الزراعية العامة لتخصص الإنتاج الحيواني على أساسيات الإنتاج النباتي.

ب - تختلف مناهج مبحث العلوم الزراعية الخاصة طبقاً للتخصص الزراعي. ويشتمل المبحث لتخصص الإنتاج النباتي على ما يلي: (بستنه شجرية وخضرية، نباتات زينة وغابات، محاصيل حقلية، وقاية نباتات، نحل. صناعات زراعية).

ويشتمل المبحث لتخصص المبحث الحيواني على ما يلي: (إنتاج دواجن، إنتاج أبقار. إنتاج أغنام، تغذية حيوان. امراض حيوان، ألبان. مراعي ومحاصيل أعلاف).

ج- يتم تدعيم التدريب العملي بتدريب الطلبة الناجحين في الصف الأول الثانوي، في أثناء العطلة الصيفية، في المدرسة أو مواقع العمل.

د- يختار الطالب. إن رغب، مادة حرة واحدة، إذا توافرت امكانات تدريسها في المدرسة.

هـ-العلوم الأساسية الإضافية مواد اختيارية، يدرسها الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات.

جدول رقم (8)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / المهني(الفرع الفندقي)

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية اللغة العربية (المستوى العادي) اللغة الإنجليزية (المستوى العادي) الثقافة العلمية التربية الاجتماعية والوطنية	3 3 3 3 –	3 3 3 – 3
المجموع		12	12
العلوم الأساسية	الرياضيات الأحياء الكيمياء	2 2 2	2 2 –
المجموع		6	4
العلوم المهنية	اللغة الفرنسية (الوظيفية) السياحة والآثار التغذية والصحة إنتاج الطعام وخدمته التدبير والاسقبال الفندقي الحسابات الفندقية	2 1 2 3 2 –	– – – 4 2 2
المجموع		10	8
مجموع حصص المواد النظرية		28	24
التدريب العملي (ج)		14	14
المواد الحرة (اختياري) (د)		2	2
العلوم الأساسية الإضافية(د)	الكيمياء الإضافية الأحياء الإضافية	2 2	2 2

يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية، التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.

يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية

يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل:

1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث. 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3 ـ تطبيقات تكنولوجية.

ا–يتم تدعيم التدريب العملي بتدريب الطلبة الناجحين في الصف الأول الثانوي، في أثناء العطلة الصيفية، في مواقع العمل

ب–يختار الطالب، إن رغب، مادة حرة واحدة، إذا توافرت إمكانات تدريسها في المدرسة.

ج–العلوم الاساسية الاضافية مواد اختيارية، يدرسها الطلبة الذين يرغبون الالتحاق بالجامعات.

جدول رقم (9)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / المهني (الفرع التمريضي)

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية اللغة العربية (المستوى العادي) اللغة الإنجليزية (المستوى العادي) الثقافة العلمية التربية الاجتماعية والوطنية	3 3 3 3 –	3 3 3 – 3
المجموع		12	12
العلوم الأساسية	الرياضيات الأحياء الكيمياء	2 2 2	2 2 –
المجموع		6	4
العلوم المهنية	التشريح ووظائف الأعضاء التغذية اللغة الإنجليزية الوظيفية الرعاية التمريضية (أ) علم الأدوية	3 – 1 4 –	– 2 – 4 2
المجموع		8	8
مجموع حصص المواد النظرية		26	26
التدريب العملي (ج)		14	14
المواد الحرة (اختياري) (د)		2	2
العلوم الأساسية الإضافية(ه)	الكيمياء الإضافية الأحياء الإضافية	2 2	2 2

يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية، التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.

يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية

يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل.

1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث. 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3 ـ تطبيقات تكنولوجية.

أ–تشمل الرعاية التمريضية أساسيات التمريض، والأمراض والتمريض.

ب–يتم تدعيم التدريب العملي بتدريب الطلبة الناجحين في الصف الأول الثانوي، في أثناء العطلة الصيفية، في المدرسة أو مواقع العمل.

ج– يختار الطالب، إن رغب، مادة حرة واحدة، إذا توافرت إمكانات تدريسها في المدرسة.

د– العلوم الأساسية الإضافية مواد اختيارية، يدرسها الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات.

جدول رقم (10)

الخطة الدراسية لمسار التعليم الثانوي الشامل / المهني (فرع الاقتصاد المنزلي) (أ)

المواد الدراسية		عدد الحصص الأسبوعية	
		الأوّل الثانوي	الثاني الثانوي
الثقافة العامة المشتركة	الثقافة الإسلامية اللغة العربية (المستوى العادي) اللغة الإنجليزية (المستوى العادي) الثقافة العلمية التربية الاجتماعية والوطنية	3 3 3 3 -	3 3 3 - 3
المجموع		12	12
العلوم الأساسية	الرياضيات الأحياء الكيمياء	2 2 2	2 2 -
المجموع		6	4
العلوم المهنية	العلوم المهنية الخاصة (ب) الإدارة والسلامة المهنية الرسم المهني والتربية الفنية علم الاجتماع	4 2 2 -	4 - 2 2
المجموع		8	8
مجموع حصص المواد النظرية		26	26
التدريب العملي (ج)		14	14
المواد الحرة (اختياري) (د)		2	2
العلوم الأساسية الإضافية(د)	الكيمياء الإضافية الأحياء الإضافية	2 2	2 2

يتضمن مبحث الثقافة الإسلامية، التربية الإسلامية والحضارة الإسلامية.

يركز كل من مبحثي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستوى العادي، على المهارات اللغوية الأساسية

يتضمن مبحث الثقافة العلمية لمناهج التعليم الثانوي الشامل:

1 ـ الطريقة العلمية في التفكير والمنهج العلمي في البحث. 2 ـ أساسيات المنطق ومفاهيم إحصائية. 3 ـ تطبيقات تكنولوجية.

أ- التخصصات التي يشتمل عليها هذا الفرع : 1 ـ التصنيع المنزلي (إنتاج أغذية + زراعة منزلية) 2 ـ تربية الطفل 3 ـ الحرف التقليدية 4 ـ إنتاج الملابس 5 ـ التجميل 6 ـ أخرى

ب- تختلف مناهج العلوم المهنية الخاصة (كما في التدريب العملي) طبقاً للتخصصات المختلفة.

ج- يتم تدعيم التدريب العملي بتدريب الطلبة الناجحين في الصف الأول الثانوي، في أثناء العطلة الصيفية، في المدرسة أو مواقع العمل.

د-يختار الطالب، إن رغب، مادة حرة واحدة، إذا توافرت إمكانات تدريسها في المدرسة.

هـ- العلوم الأساسية الإضافية مواد اختيارية، يدرسها الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات.

الملحق رقم (2)

جدول رقم (1)

الحقوق الواردة تحت مبدأ:	عدد التكرارات في كتب التربية الاجتماعية والوطنية	النسبة المائوية	عدد التكرارات في كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية	النسبة المائوية	المجاميع	النسبة المائوية مقارنة بالإجمالي (508)
الكرامة	109	38,24	122	54,70	231	45,47
الحرية	75	26,31	23	10,31	98	19,29
التضامن الإنساني، السلم، التسامح	29	10,17	38	17,04	67	13,18
حقوق الإنسان والديمقراطية بصفة عامة	45	15,78	16	7,17	61	12,00
العدل	14	4,91	12	5,38	26	5,11
المساواة	13	4,56	12	5,38	25	4,92
المجموع	285	% 100	223	% 100	508	% 100

جدول رقم (2)

طريقة عرض المعلومة أو المفهوم	عدد التكرارات في كتب التربية الاجتماعية والوطنية	النسبة المائوية	عدد التكرارات في كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية	النسبة المائوية	المجاميع	النسبة المائوية مقارنة بالإجمالي (508)
درس تقريري	214	75,0	139	62,33	353	69,48
أسئلة	53	18,6	63	28,25	116	22,83
أنشطة	17	5,7	21	9,41	38	7,48
مطالعة ، نقاش	1	0,35	0	0	1	0,2
صور	0	0	0	0	0	0
المجموع	285	% 100	223	% 100	508	% 100

جدول رقم (3)

شكل التنصيص	عدد التكرارات في كتب التربية الاجتماعية والوطنية	النسبة المئوية	عدد التكرارات في كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية	النسبة المئوية	المجاميع	النسبة المئوية مقارنة بالإجمالي (508)
ضمني	177	62,10	140	62,78	317	62,40
صريح	108	37,9	83	37,21	191	37,60
المجموع	285	% 100	223	% 100	508	% 100

جدول رقم (4)

نوع المرجعية	عدد التكرارات في كتب التربية الاجتماعية والوطنية	النسبة المئوية	عدد التكرارات في كتب الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية	النسبة المئوية	المجاميع	النسبة المئوية مقارنة بالإجمالي (508)
دولية	134	47,10	19	8,52	153	30,12
قومية	49	17,19	0	0,00	49	9,64
دينية (إسلامية)	4	4,91	198	88,78	212	4173
وطنية	88	30,87	6	2,69	94	18,50
المجموع	285	% 100	223	% 100	508	% 100

المراجع

1) مجلة «رسالة المعلم» تصدر عن وزارة التربية الأردنية ـ العددان الثالث والرابع ـ المجلد التاسع والثلاثون ـ تموز (يوليو) 1999 ـ عمان / الأردن. عدد خاص بالتشريعات التربوية (قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994).

2) «الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي» صادر عن المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم ـ وزارة التربية والتعليم عمان 1992.

3) «منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي» ؛ إعداد : الفريق الوطني لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية ـ وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ 1992.

4) «مناهج مباحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية وخطوطها العريضة للمرحلة الثانوية»؛ إعداد: الفريق الوطني لمبحث التربية الإسلامية ـ وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ 1992.

5) كتب مبحثي التربية الاجتماعية والوطنية والثقافة والتربية والعلوم الإسلامية ـ صادرة عن وزارة التربية والتعليم ـ عمان ـ الأردن (قائمة بالكتب واردة في الدراسة).

6)«دليل المعلم» لكتب مبحثي التربية الاجتماعية والوطنية والثقافة والتربية والعلوم الإسلامية ـ وزارة التربية والتعليم الأردنية.

7)«التقرير الإحصائي التربوي» الصادر عن وزارة التربية والتعليم لسنوات مختلفة.

8)«التربية الوطنية والمدنية في الأردن»؛ تأليف د. موسى عبد الكريم أبو سل، د. محمد نايف العمايرة، د. عاني وشاح، د. صالح الرواضية ـ عمان 2001،

9)«الأدوار الجندرية في الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية في الأردن» تأليف : د. موسى شتيوي؛ المركز الأردني للبحوث الاجتماعية ؛ أب (أغسطس) 1999 ـ عمان ـ الأردن.

10) مجلة «الأردن الجديد» العددان (3) و (4) ربيع وصيف 1985ـ نيقوسيا / قبرص.

حقوق الإنسان في برامج التعليم الثانوي

حالة الجزائر

الدكتور العياشي عنصر (*)

(*) جامعي، باحث من الجزائر.

الصفحة

الفصل الأول: مقدمة عامة
(الإجراءات التنظيمية والبرامج)

نقوم من خلال هذه المقدمة العامة برسم صورة لوضعية ومسار منظومة التعليم والتكوين في الجزائر، ومن أجل تحقيق ذلك سوف نقسم هذا الفصل إلى عدد من الأجزاء التي يخصص كل واحد منها لمعالجة موضوع محدد.

1. المستوى العام للتعليم بين السكان.
2. السياسة العامة للتعليم.
3. مراحل تطور التعليم.
4. هياكل النظـام التربـوي.
5. أهداف النظام التربوي.

1. المستوى العام للتعليم بين السكان (1)

تعود للمدرسة مهمة تعليم الأطفال والشباب الذين يشكلون الأجيال الصاعدة التي يعتمد عليها المجتمع في نموه وتطوره. إنها تنقل إليهم المعرفة والخبرة والمهارة وتحضرهم للمستقبل. وبما أن التعليم والتنمية مرتبطان بعضهما ببعض، يمكننا القول إنّه كلما ارتفع مستوى معارف وكفاءة السكان، طمح المجتمع لتحقيق مزيد من الرفاه الاقتصادي والاجتماعي.

وفي الجزائر، يبدو أن مستوى التعليم لدى السكان قد عرف تحسنا ملحوظا في السنوات العشر الأخيرة. بالفعل يبرز توزيع السكان حسب مستويات التعليم تطورا واضحا في بنية «رأس المال البشري». هكذا، نلاحظ أن نسبة السكان الذين بلغوا الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي قد زادت بثلاث نقاط لترتفع من 27٪ في سنة 1987 إلى 30٪ في سنة 1997.

أما بالنسبة إلى لبقية الشرائح من السكان في المستويات الأخرى من التعليم فيمكننا القول إنها عرفت تقدما تدريجيا، حيث نجد أن 12٪ من السكان وصلوا

1 ـ المعطيات الإحصائية الواردة في هذا الجزء خاصة بسنة 1999 وهي مستقاة من وثائق وزارة التربية الوطنية المنشورة على موقعها في شبكة الأنترنت.

الطور الثالث من التعليم الأساسي في سنة 1987. و4, 6٪ بلغوا مستوى التعليم الثانوي، بينما لم يبلغ مستوى التعليم العالي سوى نسبة صغيرة لم تتجاوز 9, 1٪

و نسجل في سنة 1997 ارتفاعا بـ8 نقاط للفئات التي وصلت الطور الثالث من التعليم الأساسي، و7 نقاط لتلك التي بلغت مستوى التعليم الثانوي، بينما عرفت الشريحة التي بلغت مستوى التعليم العالي ارتفاعا بـ 3 نقاط.

يبدو التطور المسجل ذا أهمية بخاصة عندما نعرف أن الانتقال نحو التعليم الثانوي مقيد بإجراءات خاصة تحد من عدد الذين يصلون إلى هذا المستوى (امتحان شهادة التعليم الأساسي ومدى توفر المقاعد التربوية بالمؤسسات التعليمية). أما الوصول إلى التعليم العالي فيبقى مرهونا بالنجاح في امتحان البكالوريا وكذلك بقانون الحصص المحددة للعدد الذي يمكن تسجيله في الاختصاصات المختلفة.

وبالرغم من الاتجاه العام نحو ارتفاع مستوى التعليم لدى مختلف الشرائح وهو ما يعكسه تراجع نسبة السكان غير المتعلمين (الأميين) بـ 8 نقاط خلال العشرية 1987–1997، فإننا نسجل من جهة أخرى فروقا واضحة في مستوى التعليم لصالح الذكور وذلك في الفئات التي أشرنا إليها سابقا. هذا الفارق تؤكده النسبة الضئيلة للذكور من دون تعليم حيث كانوا يمثلون 2, 12٪ في سنة 1987 مقابل 5, 21٪ بالنسبة للنساء. لكن الجدير بالملاحظة هو أنـه خلال عشرية من الزمن تقلصت نسبة النساء غير المتعلمات بشكل محسوس من 5, 21٪ سنة 1987 إلى 7, 18٪ سنة 1997، بينما تراجعت هذه النسبة لدى الرجال بأقل من نقطـة واحدة (41, 11٪).

لعل هذا ما يؤكد أن النساء لم تكن لديهن نفس الحظوظ في الماضي أو نفس الامتيازات التي تسمح لهن ببلوغ مستويات مماثلة من التعليم لتلك التي حققها الرجال. وتشير المعطيات الخاصة بسنة 1997 أن هناك تطورا فيما يخص كل فئة من التعليم مقارنة بسنة 1987. بالفعل يبدو أن النساء أكثر إقبالا على التعليم في العشر سنوات الأخيرة. وهكذا نجد ارتفاع مستوى تمدرس النساء في سنة 1997 بنقطتين في الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي، و4 نقاط في

الطور الثالث وما يقارب 4 نقاط بالنسبة إلى التعليم الثانوي، ونقطة واحدة للتعليم العالي.

يعكس هذا التطور حقيقة مهمة تتمثل في غياب أي فارق محسوس في مستوى التمدرس بين الرجال والنساء، حيث بلغت نسبة التمدرس لديهما 90٪.

2. السياسة العامة للتعليم في الجزائر

يحظى قطاع التربية والتعليم بحصة الأسد في برامج التنمية الوطنية المعتمدة في الجزائر منذ استرجاع استقلالها في سنة 1962 بعد قرن وثلث القرن من الاستعمار الاستيطاني المدمر لكل البنى الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية والسياسية التي وجدها في طريقه. وبهذا الصدد يعتبر دستور 1963 وكل المواثيق والنصوص المرجعية للدولة الجزائرية التي تتعرض للسياسة التربوية أن التعليم العام المجاني والإلزامي حق أساسي من حقوق المواطن الجزائري.

كما تنظر ذات القوانين والنصوص إلى التعليم باعتباره عاملا رئيسيا وأساسيا لكل تحول اقتصادي واجتماعي وثقافي. وفي هذا الإطار تحدد الأمرية الرئاسية رقم 76-35 الصادرة بتاريخ 16 أفريل/نيسان 1976، التي تمثل أول نص قانوني وتنظيمي في هذا الميدان، المعالم والقواعد الأساسية لتنظيم التعليم في الجزائر. هذا النص الذي يحدد مجموعة المعالم الرئيسية الموجهة لعملية التنمية الوطنية على النحو التالي:

- أصالة الثقافة والشعور الوطني للشعب الجزائري.
- تنمية قيمه الروحية وتقاليده واختياراته الأساسية.
- تربية الأمة بواسطة تعميم التعليم والنضال ضد الجهل.
- فتح أبواب التعليم أمام كل المواطنين دون تمييز على أساس السن أو المستوى الاجتماعي.
- ترسيخ مبادئ التعريب، الدمقرطة والاختيارات العلمية والتقنية في مجال التعليم.

ـ ضمان حق التعليم المجاني والإلزامي لكل المواطنين في سن التعليم.(2)

3. مراحل تطور التعليم في الجزائر

عرف تنظيم التعليم في الجزائر مرحلتين رئيسيتين:

المرحلة الأولى 1962-1976

المرحلة الثانية 1976 فما بعد.

*** المرحلة الأولى 1962 ـ 1976**

وتعتبر هذه المرحلة بمثابة فترة تحضيرية سمحت بانطلاق المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال. لقد كان ينبغي إدخال تعديلات بصفة تدريجية من أجل تأسيس نظام تربوي مطابق للمحاور الكبرى لمخطط التنمية الوطنية. وقد حددت لهذه المرحلة عدة أولويات نذكر منها على الخصوص:

ـ تعميم التعليم من خلال خلق مؤسسات مدرسية في مختلف المناطق بما في ذلك المناطق النائية والمحرومة.

ـ جزأرة (جعلهم جزائريين) إطارات (كوادر) التربية والتعليم.

ـ تكييف مضمون البرامج الموروثة عن العهد الاستعماري.

ـ التعريب التدريجي للتعليم.

وقد أسفرت هذه الإجراءات عن عدد من النتائج السريعة منها بالخصوص:

ـ ارتفاع معدل التمدرس للأطفال في سن الدراسة الذي انتقل من 20٪ في الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال إلى 70٪ في نهاية هذه المرحلة.

ـ ارتفاع عدد مراكز التكوين الخاصة بالمعلمين لتبلغ 44 مركزا بقدرة استيعاب تبلغ 20000 مقعد للتكوين التربوي للمعلمين. ويعمل منها الآن 22 مركزا بينما أغلقت البقية.

*** المرحلة الثانية منذ 1976**

بدأت هذه المرحلة بإصدار الأمرية رقم 76-35 بتاريخ 16 أفريل/نيسان 1976 التي تنظم التربية والتكوين في الجزائر. وقد أدخل هذا النص القانوني

2 ـ وزارة التربية الوطنية، مديرية الوثائق: الأمرية الرئاسية رقم 76-35 صادرة بتاريخ 16 ربيع الثاني سنة 1396 هجري الموافق 16 أفريل 1976.

تعديلات جوهرية على طريقة تنظيم التعليم ليتماشى مع التحولات العميقة في الميادين الاقتصادية والاجتماعية. لقد رسخ الطابع الإلزامي والمجاني للتعليم الأساسي لمدة تبلغ 9 سنوات. كما سمح بترسيخ الاختيارات والتوجهات الأساسية للتربية الوطنية في المجالات التالية:

- إقامة نظام تعليم وطني أصيل في مضامينه وتأطيره وبرامجه.
- دمقرطة التعليم من خلال المساواة في الحظوظ الممنوحة لكل الأطفال الجزائريين.
- التفتح على العلوم والتقانة الحديثة.

كما تتضمن الأمرية المذكورة مجموعة من الأهداف الوطنية من أهمها:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للحياة والعمل.
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

وحددت ذات الوثيقة مجموعة من الأهداف الاستراتيجية ذات طبيعة دولية أهمها:

- تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب.
- إعدادهم لمكافحة كل أشكال التمييز والتفرقة.
- توفير تربية تساعد الأجيال الناشئة على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلم في العالم على أساس الاحترام المتبادل بين الأمم.
- تنمية تربية تتفق مع مبادئ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية وتكرسها (3)

4. هياكل النظام التربوي الجزائري

إن منظومة التعليم والتكوين الحالية وبالرغم من التعديلات والإصلاحات المتعددة التي عرفتها منذ الاستقلال تحمل الآثار الواضحة لمشروع الإصلاح الذي

3 ـ الأمرية الرئاسية رقم 76/35 مرجع سابق.

وقع تصوره وتنفيذه في منتصف السبعينات. وتعود جذور الهيكل العام للمنظومة وكذلك جزء هام من الهياكل التربوية والبرامج إلى مشروع الإصلاح الذي أعده فريق دولي من المختصين في شؤون التربية والتعليم تحت وصاية وزارة التربية الوطنية في سنة 1974.

وقد صدر هذا المشروع في وثيقة لوزارة التربية الوطنية بعنوان:

La réforme scolaire: objectifs de l'enseignement, identification des contenus et des méthodes pédagogiques

في أفريل/نيسان 1974. هذه الوثيقة التي وضعت أسس المدرسة الجزائرية الحديثة قسمت النظام التربوي إلى أربع مراحل كبرى هي: التعليم التحضيري، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي والتعليم العالي.

وبعد سنتين من صدور وثيقة مشروع الإصلاح سابقة الذكر وانطلاقا من الأرضية التي وضعتها تم إصدار الأمرية الرئاسية رقم 35/76 بتاريخ 16 أفريل/نيسان 1976 التي تحدد الإجراءات التطبيقية والتنفيذية لوضع مشروع الإصلاح موضع التنفيذ على أرض الواقع. وتنص المادة الأولى من هذه الأمرية على أن هذه الأخيرة إلى جانب النصوص التشريعية تعتبر مصدر كل تشريع في المستقبل فيما يخص ميدان التربية والتكوين.

يتكون النظام التربوي الجزائري في الوقت الراهن من أربعة فروع تربوية كبرى تحت الوصاية الإدارية والتربوية لثلاث وزارات مختلفة.

1. هنالك أولا التعليم الأساسي الإلزامي لجميع الأطفال من سن 6 إلى 16 سنة كاملة. ويدوم هذا التعليم 9 سنوات موزعة على ثلاثة أطوار يتضمن كل واحد ثلاث سنوات. ويتوج بامتحان عام للحصول على شهادة التعليم الأساسي.

2. التعليم الثانوي يدوم ثلاث سنوات ويستقبل حاليا حوالي 50٪ من الأطفال الذين يغادرون مؤسسات التعليم الأساسي. ويتضمن هذا التعليم بعد السنة الأولى التي تمثل جذعا مشتركا ثلاثة فروع ابتداء من السنة الثانية هي: التعليم العام، التعليم التكنولوجي، والتعليم التقني. ويتضمن كل فرع مجموعة من

التخصصات. يتوج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي. أما التعليم الثانوي التقني فيتوج بشهادة بكالوريا تقنية.

3. التعليم العالي الذي يوفر مجموعة كبيرة من الاختصاصات على مستوى التدرج وما بعد التدرج أو الدراسات العليا ضمن الجامعات المنظمة في كليات، وفي مدارس ومعاهد عليا للتعليم العالي.

4. التكوين المهني الذي يقدم مجموعة واسعة ومتنوعة من التخصصات للتلاميذ الذين لم ينجحوا في دراستهم في المستويات المختلفة من المنظومة التربوية.

إلى جانب هذه الفروع الأربعة الكبرى نجد مرحلة التعليم التحضيري غير الإلزامي المتكون من سنتين والذي يستقبل الأطفال ابتداء من سن الرابعة. يتم هذا التعليم في أقسام تفتح خصيصا في بعض المدارس الابتدائية، أو في رياض الأطفال، ويخضع لوصاية وزارة التربية الوطنية بينما يتم تسييره من قبل البلديات، بعض المؤسسات الاقتصادية العمومية، وأحيانا من قبل الخواص.

فيما يخص تنظيم وتسيير وإدارة التعليم نلاحظ أن التعليم الأساسي والثانوي يخضعان على المستوى الوطني لوصاية وزارة التربية الوطنية، وعلى المستوى المحلي تكلف مديريات التربية الوطنية بالتسيير الإداري والتربوي لكل المؤسسات المدرسية وبمتابعة تطبيق برامج التعليم. أما التعليم العالي فيقع تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، في حين يخضع التكوين المهني لوزارة التكوين المهني.

وتتحمل الدولة عبء تمويل جميع مؤسسات النظام التربوي سواء في جوانب التسيير أو التجهيز والاستثمار ولا يشكل استثناء عن هذه القاعدة سوى قطاع التكوين المهني الذي فتح للمبادرة الخاصة منذ 1990، وكذلك جزء من التعليم التحضيري.(4)

5. المبادئ العامة للنظام التربوي

في نفس السياق تحدد أمرية 1976 (في المواد 4 إلى 16) التي شكلت إطارا مرجعيا لمختلف مشاريع الإصلاح التي مست منظومة التربية والتكوين المبادئ

4 ـ وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال 2001.

العامة الضابطة للنظام التربوي سواء تعلق الأمر بقضايا طبيعة التعليم وشروط الاستفادة منه أو الجهات الرسمية المشرفة عليه والمنظمة له.

وسنورد هنا مجموعة من تلك المبادئ الأساسيةعلى سبيل المثال وليس الحصر حتى نقدم صورة واضحة عن موقف المشرع من هذه المسالة من جهة، ونبين البعد الاستراتيجي الذي ترسخه هذه الوثيقة المرجعية من جهة ثانية.

- لكل مواطن الحق في التعليم ويكفل هذا الحق من خلال تعميم التعليم الأساسي.

- إجبارية التعليم للأطفال من سن السادسة إلى نهاية السنة السادسة عشرة من العمر.

- إقرار مجانية التعليم في جميع المستويات والمؤسسات التربوية مهما كان نوعها ومستواها.

- تضمن الدولة الالتحاق بالتعليم الثانوي لجميع التلاميذ بدون تمييز أو قيد عدا ما تفرضه القدرات الذاتية للأفراد أو وسائل وحاجات المجتمع.

- يكون التعليم باللغة العربية في جميع المستويات وفي جميع المواد.

- تشجيع تعليم اللغات الأجنبية.

- تأكيد سيادة الدولة على النظام التربوي الوطني وعدم السماح بمبادرات فردية أو جماعية كانت خارج الإطار المحدد بهذه الوثيقة.

- ربط النظام التربوي الوطني بالمخططات الوطنية للتنمية الشاملة.

- ربط النظام التربوي بالحياة العملية وانفتاحه على العلوم والتقنيات الحديثة وتخصيص جزء من المقررات والبرامج للتدريب على الأعمال المنتجة المفيدة للمجتمع.

- إشراك الأسرة في العمل التربوي للمدرسة وتشجيع مساهمة أولياء التلاميذ في كل ما يهم تربية وتكوين أبنائهم.

- التربية والتكوين من المصالح العليا وذات الأولوية في حياة الأمة ولذلك ينبغي أن تحظى باهتمام خاص ويمكن للدولة أن تستعين بكل الكفاءات لتعزيز وتحسين النشاط التربوي.

ـ إشراك المعلمين والتلاميذ في الحياة الاجتماعية بالمؤسسات التربوية بحيث يكوّنون مجتمعا تربويا فعليا.(5)

6. الأهداف العامّة للنظام التربوي

سوف نقدم فيما يلي نبذة مختصرة عن تنظيم وأهداف الفرعين الثاني والثالث من منظومة التربية والتكوين اللذين يغطيان مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي كونهما يشكلان القاعدة أو الأرضية الصلبة للنظام التربوي.

6.1 ـ التعليم الأساسي

6. 1. 1 ـ مهمات وأهداف

تحدد الأمرية 76/35 فيما يخص التعليم الأساسي مجموعة من المهمات والأهداف الاستراتيجية التي بإمكاننا تلخيصها على النحو التالي:

1. المهمة الرئيسية للتعليم الأساسي هي منح تربية أساسية موحدة لكل التلاميذ في هذه المرحلة التي تدوم تسع سنوات.

2. دراسة اللغة العربية بهدف إتقان التعبير بها مشافهة وكتابة. وتهدف هذه العملية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتواصل وتمكينهم من اكتساب المعارف وتنمية مختلف القدرات والمهارات التي تؤهلهم للتعامل مع محيطهم المجتمعي بكل تعقيداته.

3. توفر هذه المرحلة تعليما علميا يتضمن الأسس الرياضية والتكنولوجية الحديثة التي من شأنها إكساب التلاميذ تقنيات التحليل والاستدلال وفهم مكونات المحيط.

4. دراسة العلوم الاجتماعية وبخاصة المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية وذلك بهدف رفع مستوى الوعي الاجتماعي بالمقومات الوطنية والقومية وبالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي للأمم والشعوب،

---

5 ـ الأمرية الرئاسية، مرجع سابق، ص ص 2-3

وكذلك غرس القيم الأخلاقية والدينية التي ترسخ هوية الشعب وانتماءه الحضاري، كما تؤكد طموحات المجتمع نحو التقدم والعدالة الاجتماعية.

5. توفير تعليم فني يقوي في أنفس التلاميذ المشاعر الجمالية، وفتح المجال أمام نمو المواهب المختلفة، كما يمكنهم من الإسهام في مختلف مناحي الحياة الثقافية لمجتمعهم.

6. تشجيع تعليم اللغات الأجنبية الشيء الذي يفتح أمام التلاميذ آفاقا رحبة للمعرفة العصرية ويتيح لهم التعرف على ثقافات وحضارات أخرى وينمي روح التضامن والتعاون بين الشعوب.

7. تقديم تربية بدنية وممارسة رياضية دائمة تمكن التلاميذ من ممارسة هواياتهم المفضلة وفي ذات الوقت تصون أبدانهم وتحفظ عقولهم لأن «العقل السليم في الجسم السليم».(6)

6. 1. 2 ـ التنظم التربوي والإداري

تؤكد القوانين التنظيمية أن المدرسة الأساسية وحدة تنظيمية توفر تربية وتعليما مستمرين من السنة الأولى حيث يبلغ التلميذ سن السادسة إلى غاية السنة التاسعة حيث يبلغ التلميذ سن الرابعة عشرة. وتتجسد وحدة المدرسة الأساسية في مبادئ تنظيمها ووحدة المضمون فيما يخص البرامج المدروسة والمناهج المستعملة وكذلك النشاطات المزاولة خلال تسع سنوات وفي كل المناطق من التراب الوطني.

وتغطي المدرسة الأساسية ثلاثة أطوار من التعليم هي:

ـ الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.

ـ الطور الثاني من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.

ـ الطور الثالث من السنة السابعة إلى السنة التاسعة.

ويقدم التعليم في الأطوار المختلفة إما كاملا في مدرسة واحدة وهي الحالة

---

6 نفس المرجع ص 5

الغالبة، أو في مدارس منفصلة ولكنها متكاملة. كما ينص القانون على إمكانية فتح مدارس أخرى غير المدارس المنصوص عليها في قانون الصحة العمومية للتلاميذ الذين تستدعي حالتهم الصحية أو نموهم الذهني أو البدني تربية خاصة. وتتكون هيئة التدريس في هذه المدارس من مدرسين للتعليم الأساسي يدرسون مختلف المواد في الطورين الأول والثاني بينما يدرس معلمون متخصصون مواد مختلفة في الطور الثالث من التعليم الأساسي. ويتوج التعليم في المدرسة الأساسية بامتحان يتحصل من خلاله الناجحون على شهادة التعليم الأساسي.(7)

6. 2 ـ التعليم الثانوي

تتمثل مهمة التعليم الثانوي في استقبال التلاميذ الناجحين في التعليم الأساسي لمواصلة تعليمهم وتكوينهم بدعم المعارف المكتسبة في المرحلة السابقة وتوسيعها وتعميقها من خلال التخصص التدريجي في مختلف المجالات وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع. وهو بذلك يعتبر بوابة إما لدخول الحياة العملية بالنسبة للبعض أومسلكا لمواصلة الدراسة في مؤسسات التعليم العالي بالنسبة للآخرين.

6. 2. 1 ـ التنظيم التربوي

ينقسم التعليم الثانوي إلى ثلاثة فروع رئيسية :

ـ التعليم الثانوي العام

ـ التعليم الثانوي التقني.

ـ التعليم الثانوي المتخصص.

وتعتمد السنة الأولى من التعليم الثانوي على فكرة التعليم من خلال الجذوع المشتركة وهي ثلاثة:

ـ الجذع المشترك «آداب» ويركز على اللغات والعلوم الاجتماعية.

ـ الجذع المشترك «علوم» ويركز على العلوم الطبيعية، علوم الفيزياء والرياضيات.

---

7 ـ نفس المرجع ص 6

ـ الجذع المشترك «تكنولوجيا» الذي يركز على الرياضيات، علوم الفيزياء، الرسم التقني والتكنولوجيا.

وينتج عن هذه الجذوع المشتركة 15 شعبة تتميز كل واحدة منها بمجموعة من المواد الأساسية التي يتراوح عددها ما بين 2 و5 مواد تمنح للشعبة طابع التخصص بالنظر إلى حجم الساعات للمواد المدروسة ومعاملاتها.

أما بعد السنة الأولى فيتفرع التعليم الثانوي خلال السنتين الثانية والثالثة إلى ثلاثة فروع رئيسية:

6. 2. 2 ـ التعليم الثانوي العام

وهو كما تدل عليه التسمية يمنح التلاميذ تكوينا عاما في مختلف ميادين المعرفة من آداب وفلسفة وعلوم ولغات حية وإن كان بدرجات متفاوتة حسب التوجيه الذي يتم في نهاية المرحلة الأساسية حيث يجري توجيه التلاميذ بحسب النتائج المحصلة إلى ثلاثة توجهات كبرى هي بمثابة بدايات للتخصص يمثل التعليم الثانوي إحداها. وينقسم التعليم الثانوي بدوره إلى عدد من الشعب. ويكون الهدف التربوي من التعليم الثانوي العام إعداد التلاميذ للدراسة الجامعية. أما الشعب فهي:

ـ العلوم الدقيقة.

ـ علوم الطبيعة والحياة.

ـ الآداب والعلوم الإنسانية.

ـ الآداب واللغات الأجنبية.

ـ الآداب والعلوم الدينية.

وتتوج الدراسة في هذه التخصصات بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي العام.

6. 2. 3 ـ التعليم الثانوي المتخصص

يشكل التعليم الثانوي المتخصص المجال الثاني لتوجيه التلاميذ من أجل متابعة دراستهم الثانوية في فروع متخصصة من المعرفة مثل شعب الاقتصاد والتسيير

والمحاسبة. وبنفس الطريقة يهدف التعليم الثانوي المتخصص إلى إعداد التلاميذ حسب ما أبدوه من استعدادات للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي لاستكمال دراستهم المتخصصة. ويتضمن هذا الفرع تخصصات أخرى غير تلك التي تتضمنها فروع التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني.

6. 2. 4 ـ التعليم الثانوي التقني والمهني

يمثل هذا الفرع مجال الدراسة والتحصيل بالنسبة للتلاميذ الذين أبدوا تفوقا أو ميلا في الجوانب العملية والتّطبيقية. وتسمح لهم الدراسة في هذا الفرع بتأكيد وتنمية قدراتهم من خلال متابعة دراستهم في شعب مثل تقنيات الزراعة، الري والصيد البحري، تقنيات البناء والأشغال العامة، الكهرباء والإلكترونيك وغيرها.

وتهدف الدراسة في هذا الفرع إلى تكوين مهندسين تطبيقيّين، تقنيين وتقنيين سامين وعمال مؤهلين تلبية لحاجة مختلف قطاعات الإنتاج والمؤسسات الاقتصادية. ويتوج التعليم في هذه الفروع بشهادة بكالوريا تقنية.

6. 2. 4 ـ التمدرس في التعليم الثانوي

برغم أن التعليم الثانوي ليس إلزاميا إلا أنه مع ذلك يشكل جسرا ضروريا وحاسما نحو التعليم العالي بجامعاته ومدارسه العليا. كيف تطور هذا الطور من النظام التربوي والتعليمي في الجزائر؟ وكيف يتوزع التلاميذ الذين يلتحقون بهذه المرحلة حسب السن وحسب الجنس؟ ذلك ما سنحاول استكشافه.

يسمح لنا مؤشرا السن والجنس بمعرفة عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي والبالغين من العمر ما بين 15 و18 سنة وكذلك توزيعهم على الأنماط الثلاثة من التعليم الثانوي.

يبلغ عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي حوالي ثلث السكان الذين هم في عمر التمدرس النظري لهذه المرحلة من التعليم والذين تتراوح أعمارهم نظريا ما بين 15 و18 سنة. أما في الواقع فإن أعمار المتمدرسين في التعليم الثانوي تتراوح مابين 14 و21 سنة.

ويلاحظ في هذا الصدد أن معدل التمدرس كان مستقرا خلال السنوات الثلاث 1994 و1995 و1996. لقد بلغ 31,7٪ مع ملاحظة أن هذا المعدل أعلى بقليل لدى البنات. ثم ارتفع من 2.31 ٪ سنة 1993-1994 إلى 35,4٪ سنة 1998-1999 أي بمقدار 4,2 من النقاط خلال خمس سنوات، وهو ما يؤكد التطور المسجل في التعليم الأساسي. (8)

أما فيما يتعلق بتوزيع التلاميذ على الأنواع الثلاثة من التّعليم الثانوي فتبين المعطيات المتوفرة لدى وزارة التربية الوطنية أن نسبة المتمدرسين البالغة 31,7٪ موزعة على النحو التالي: 25٪ مسجلون في التعليم الثانوي العام، بينما يتابع 4٪ دراستهم في التعليم التكنولوجي، وحوالي 2 ٪ يلتحقون بالتعليم التقني.

وقد عرف تسجيل البنات في التعليم الثانوي العام تطورا تدريجيا خلال السنوات الثلاث المذكورة سابقا ليصل إلى تحسن بمقدار 4,1 نقطة مئوية خلال السنة الدراسية 1998ـ1999. بينما استقر معدل التمدرس الخاص بهن في التعليم التكنولوجي والتعليم التقني خلال نفس الفترة.

6. 3 ـ المؤسسات الإستشارية في منظومة التربية والتكوين

6. 3. 1 ـ المجلس الأعلى للتربية (9)

مؤسسة وطنية استشارية أنشئت بمرسوم رئاسي رقم 96-101 المؤرخ في 11 مارس/آذار 1996. يقوم بالتنسيق والدراسة والتقييم في الميدان التربوي، ويرتبط مباشرة برئاسة الجمهورية. ومن بين مهامه:

ـ المشاركة في صياغة سياسة التربية والتكوين وتقييمها وتوجيهها طبقا لمتطلبات التنمية الوطنية والتقدم.

ـ ضمان التنسيق الكامل والمتوازن للمنظومة التربوية وتحسين أدائها.

ـ تحقيق الاستشارة الدائمة بين كل أطراف منظومة التربية والتكوين.

---

8 ـ وزارة التربية الوطنية، مديرية التقييم، التوجيه والاتصال. الجزائر 2001

9 ـ وزارة التربية الوطنية مديرية التقويم والتوجيه والاتصال 1999

ـ يقوم بعد استشارته بدراسة وإبداء الرأي حول كل الشركاء في نظام التربية والتكوين.

ـ يقيم النتائج العامة لمنظومة التربية والتكوين.

ـ يتابع التوجهات التربوية الكبرى على المستوى الدولي ويعمل على تكييفها مع الظروف المحلية الخاصة.

تركيبة المجلس

يتكون المجلس من عدد من الهيئات هي الجمعية العامة، اللجان المختصة والمكتب. وتتضمن الجمعية العامة للمجلس 157 عضوا موزعين على الشكل التالي من حيث تعيينهم:

ـ 25 عضوا معينين من قبل مؤسسات الدولة.

ـ 72 عضوا منتخبين يمثلون قطاع التربية والتكوين.

ـ 30 عضوا يمثلون التنظيمات النقابية لقطاع التربية والتكوين.

ـ 30 عضوا يمثلون تنظيمات وجمعيات أولياء التلاميذ.

ـ 30 شخصية من عالم العلوم، التربية والثقافة معينون من قبل رئاسة الجمهورية.

أما رئيس المجلس فيعينه رئيس الجمهورية، وللمجلس مكتب يتألف من رؤساء اللجان الخمس الدائمة للمجلس. وهذه اللجان تتوزع على الاختصاصات التالية:

ـ لجنة التربية.

ـ لجنة التكوين.

ـ لجنة البحث والدراسات الاستطلاعية.

ـ لجنة المتابعة والتقييم.

ـ لجنة العلاقات مع المحيط والوسط الاقتصادي والاجتماعي.

6. 3. 2 ـ اللجنة الوطنية للبرامج (10)

أنشئت اللجنة بقرار وزاري رقم 34 المؤرخ في 21 جوان/حزيران 1998، وهي هيئة تقنيّة تتكون من كفاءات تربوية وعلمية تشكل الإطار الاستشاري من أجل تطبيق السياسة التربوية على المستوى المنهجي. ومن المهام الرئيسية لهذه اللجنة:

- ترجمة المبادئ المحددة في النصوص المرجعية والقاعدية بخصوص التربية الشاملة إلى أهداف حقيقية.
- صياغة المبادئ العامة فيما يتعلق بالتربية.
- إبداء الرأي حول التوجهات المرجعية الخاصة بفروع التعليم.
- إبداء الرأي حول المشاريع المرتبطة بتعليم المنهجيات ومدى تطابقها مع مضمون التوجهات المرجعية.
- اقتراح مخططات التكوين بشكل يسمح بتطبيق البرامج الجديدة.
- إبداء الرأي بشأن الوسائل التعليمية.

وتتكون اللجنة الوطنية للبرامج من 27 عضوا معينين من قبل وزير التربية الوطنية لمدة 03 سنوات قابلة للتجديد.

إضافة إلى ذلك هنالك هيئات استشارية أخرى مثل لجنة التنسيق التي تتكون من وزير التربية الوطنية ومساعديه من الموظفين السامين في الوزارة، وكذلك اللجان الجهوية للتنسيق التي تتكون بصفة خاصة من مديري التربية في كل ولاية، ثم اللجان البيداغوجية على مستوى الولايات التي تضم بين أعضائها ممثلين عن المؤسسات التربوية والمفتشين والمستشارين التربويين وممثلي بعض الهيئات الوطنية مثل الصحة المدرسية.

الفصل الثاني: تحليل هيكلي للكتب المدرسية

أولا: مادة التربية الدينية

في الواقع لا تحتوي برامج التعليم الثانوي في الجزائر على مادة التربية المدنية وإنما التربية الدينية. وهي مادة لا تدرس في كل سنوات التعليم الثانوي، بل في

10ـ نفس المرجع السابق.

السنة الأولى منه فقط. وقد خصص لتدريس هذه المادة ثلاثة كتب هي: «كتاب الفقه وأصوله»، وكتاب «الوجيز في الحديث النبوي الشريف» وكتاب «الموجز في السيرة النبوية». وهذه الكتب الصادرة سنة 1998 ـ1999 مقررة على السنوات الأولى من التعليم الثانوي بمختلف شعبه الأدبية والعلمية وشعبة العلوم الإسلامية.

1 ـ أما بالنسبة للموضوعات المقررة فنجد الكتاب الأول «كتاب الفقه وأصوله» المتكون من 235 صفحة من الحجم المتوسط يتكون من قسمين، يتناول الأول في عدد من الأبواب موضوعات مثل الطهارة والعبادات مثل الصلاة والزكاة والصيام والحج. أما القسم الثاني فيعالج موضوعات أصول الفقه ومصادر التشريع الإسلامي، (القرآن، السنة، الإجماع، القياس)، إضافة لموضوعات أخرى تم تناولها في محور تحت عنوان «دلالة الألفاظ على الأحكام» مثل «الأمر، النهي، العام، الخاص، المطلق والمقيد، النسخ، الاجتهاد ...».

2 ـ أما الكتاب الثاني «الوجيز في الحديث النبوي الشريف» فيتناول على مدى 208 صفحات من الحجم المتوسط تقديم وشرح عدد كبير من الأحاديث النبوية، إضافة إلى تقديم تراجم الرواة من الشخصيات ومن الصحابة الذين رويت عنهم تلك الأحاديث. وحسب ما ورد في مقدمة الكتاب فإن هذا الأخير مقسم إلى أربعة محاور كبرى يتوزع عليها 25 حديثا يتألف منها الكتاب. والمحاور هي:

ـ **المحور الأول**: يختص بجانب الاعتقاد، وذلك لما له من تأثير عميق في تكوين الشخصية.

ـ **المحور الثاني**: يتناول جانب العبادات معالجا إياها من الناحية الفكرية والعلمية حسب تعبير الكتاب.

ـ **المحور الثالث**: يتناول الجانب الحضاري في الفكر الإسلامي، ويعالج في أربعة أقسام المراحل الأربع لقيام وسقوط الحضارات بحسب نظرية ابن خلدون.

ـ **المحور الرابع**: يتناول قضايا عامة من جوانب متعددة في حياة المسلم مثل التعامل، الأخلاق، الآداب، السلوك...

3 ـ أما الكتاب الثالث بعنوان «الموجز في السيرة النبوية» الذي يقع في 173 صفحة من الحجم المتوسط فيتناول عرضا مفصلا للسيرة النبوية في محاولة لتحقيق ما سماه الكتاب بمجموعة من الأهداف الرئيسية وهي:

ـ فهم شخصية الرسول من خلال حياته وظروفه التي عاش فيها.

ـ تقديم صورة للمثل الأعلى في كل شأن من شؤون الحياة.

ـ مساعدة السيرة على فهم كتاب الله وأحكامه من خلال الأحداث التي عاشها النبي.

ـ أن يجتمع لدى المسلم أكبر قدر من الثقافة والمعارف الإسلامية الصحيحة.

ثانيا: مادة التاريخ

تدرس مادة التاريخ خلال السنوات الثلاث من التعليم الثانوي وقد خصص لتدريس مقرر هذه المادة ثلاثة كتب واحد لكل سنة.

1. كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي يحمل عنوان «تاريخ الجزائر والعالم» من عهد الدايات إلى الاستعمار الحديث. ويتناول الفترة الزمنية الممتدة بين سنة 1671 وسنة 1912. الكتاب من الحجم المتوسط تزين غلافه صورة لمعركة بحرية بين باخرتين إحداهما من الأسطول البحري الجزائري والأخرى إفرنجية. وتبدو في الزاوية اليمنى في أعلى الغلاف صورة للقائد العثماني خير الدين بارباروس. يتكون كتاب السنة الأولى وهو في طبعته الأولى الصادرة سنة 2000–2001 من 296 صفحة.

يحتوي الكتاب على 27 درسا تبدأ من الوضع السياسي والحضاري للعالم في القرن الثامن عشر وبخاصة قيام الثورة الصناعية وتنتهي بظاهرة الاستعمار الأوروبي الحديث في كل من إفريقيا وأسيا مرورا بتفكك الإمبراطورية العثمانية والغزو الفرنسي للجزائر والمقاومة الوطنية المسلحة خلال القرن التاسع عشر.

الملاحظ على ترتيب موضوعات الكتاب هو غياب التسلسل المنطقي للموضوعات المعالجة بحيث يتنقل في اتجاهات مختلفة من أوروبا إلى الجزائر، فالعالم العربي ليعود مرة أخرى لظاهرة الاستعمار الأوروبي.

أما من حيث الجانب المنهجي في تناول الموضوعات فيبدو الكتاب أفضل بكثير، حيث يقدم في البداية مخططا عاما يحدد المحاور الرئيسية للموضوع، ثم يقدم شرحا وافيا لتلك المحاور لينتهي بعد ذلك بخلاصة تجمع فيها الأفكار والقضايا الأساسية، وفي الختام يعرض مجموعة من الأسئلة التي تساعد الطالب على المراجعة. يضم الكتاب عددا معتبرا من وسائل الإيضاح مثل الخرائط الجغرافية، وصورا لشخصيات وزعماء وكذلك صور بعض المعارك الحربية سواء البرية أو البحرية، إضافة لتقديم بعض الوثائق التاريخية المهمة مثل صورة النصب التذكاري لوثيقة إعلان حقوق الإنسان والمواطن الصادرة بعد قيام الثورة الفرنسية سنة 1798. وكذلك صورة لوثيقة تمثل المنشور الفرنسي الموزع بالجزائر قبيل الاحتلال.

لا يخلو الكتاب من أخطاء إملائية ونحوية فادحة لا شك أنها تترك انطباعا سيئا لدى التلاميذ (انظر على سبيل المثال ص 41 و185).

2. كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي بعنوان «تاريخ العرب الحديث والعالم» فيغطي الفترة الزمنية الممتدة ما بين سنة 1516 وسنة 1939 كما هو وارد على غلاف الكتاب ذاته. الكتاب ذو غلاف أزرق اللون يحمل رسما لتمثال الأمير عبد القادر الجزائري وهو ممتط حصانه، وهو تمثال موجود حاليا بساحة في وسط الجزائر العاصمة تحمل اسم الأمير. يتكون كتاب السنة الثانية من 298 صفحة من الحجم المتوسط ويتشكل من قسمين كبيرين.

القسم الأول بعنوان «تاريخ العرب الحديث» ويضم 24 درسا تعالج أوضاع العالم العربي منذ بداية القرن السادس عشر إلى غاية اندلاع المقاومة في البلاد العربية ضد الاستعمار مع نهاية الحرب العالمية الثانية.

أما القسم الثاني فجاء تحت عنوان «الأوضاع الدولية بين الحربين» ويتشكل من 14 درسا تعالج أهم الأحداث التي عرفتها البلاد العربية والعالم في فترة ما بين الحربين مثل مشكلة فلسطين الحرب العالمية الأولى ودور العرب فيها، الثورة البلشفية وقيام الاتحاد السوفييتي، الأزمة الاقتصادية الكبرى سنة 1929، الدكتاتوريات الحديثة في العالم، ظهور الصين وتطورها...الخ.

3 ـ كتاب السنة الثالثة ثانوي وهي السنة النهائية بعنوان «تاريخ العالم المعاصر» وهو كما يشير إليه اسمه يغطي أحداث العالم كله في الفترة التاريخية الممتدة من اندلاع الحرب العالمية الثانية، أي من سنة 1939 إلى غاية سنة 2000. إضافة إلى درس تمهيدي حول العلاقات الدولية في فترة ما بين الحربين العالميتين.

أما منهاج السنة الثالثة الوارد في هذا الكتاب الصادر سنة 1989-1990 فيتضمن عددا معتبرا من الدروس والحصص التطبيقية بلغ عددها 35 موزعة على 446 صفحة من الحجم المتوسط.

وتجدر الإشارة إلى أن الكتاب يتضمن عددا هائلا من الخرائط والصور الفوتوغرافية لأشخاص يمثلون زعماء سياسيين وقادة عسكريين وشخصيات مرموقة في عالم السياسة والمال والأعمال.

من الناحية التنظيمية قسم الكتاب إلى ستة محاور كبرى يضم كل واحد منها عددا من الدروس على النحو التالي:

- **المحور الأول**: العالم والحرب العالمية الثانية 1939-1945 يتضمن 05 دروس وحصة تطبيقية.

- **المحور الثاني**: العلاقات الدولية بين 1945-1989 ويتضمن 06 دروس وحصة تطبيقية.

- **المحور الثالث**: الحركات التحررية في الوطن العربي والعالم، ويتضمن 05 دروس وحصة تطبيقية.

- **المحور الرابع**: التطورات السياسية في الجزائر ما بين 1945ـ1954 ويتشكل من 08 دروس وحصتين تطبيقيتين.

- **المحور الخامس**: القضايا الدولية المعاصرة ويتضمن درسين وحصة تطبيقية.

- **المحور السادس**: الحضارات ويتشكل هو الآخر من درسين وحصة تطبيقية.

ثالثا: مادة الفلسفة

تدرس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي العام وتقتصر فيه على مستويين:

1. مستوى السنة الثانية شعبة الآداب (وتشمل العلوم الإنسانية واللغات وعلوم الشريعة).

2. مستوى السنة الثالثة من الشعب الأدبية ولها الحظ الأوفر من هذه المادة.

أما الشعب العلمية فلها حظ أقل سواء في حجم الساعات أو في البرامج المقررة. (وتشمل هذه الشعب علوم الطبيعة والحياة، التسيير والاقتصاد، والعلوم الدقيقة).

أما في التعليم التقني فإن تدريس مادة الفلسفة يقتصر على السنة الثالثة، ويأتي برنامجها وحجمها مماثلين لما هو موجود في الشعب العلمية من التعليم الثانوي العام.

أولا : تحليل المناهج

إن برنامج السنة الثانية من الشعب الأدبية يتحدد في أربعة محاور هي: مدخل إلى الفلسفة، الاستدلال ومبادئ العقل، المنطق الصوري والفلسفة الإسلامية. ويتم التركيز في هذه الأخيرة على فلسفة التشريع (أصول الفقه) وعلم الكلام. ويتوزع البرنامج على حجم ساعات سنوي قدره 58 ساعة (بمعدل ساعتين كل أسبوع)، تستغل قرابة عشرين ساعة منها في التطبيقات (تدريب على تحليل النصوص وإنجاز المقالات بشكل جماعي). ولا يجد المتفحص لهذا البرنامج أي موقع لموضوع حقوق الإنسان.

أما بخصوص الأقسام النهائية فينبغي التمييز فيها بين الشعب الأدبية والشعب العلمية، وتبدو مناهجها على النحو التالي:

أ/ منهاج شعبة الآداب والعلوم الإنسانية: يتحدد منهاج هذه الشعبة في 21 محورا موزعا على حجم ساعات سنوي قدره 189 ساعة تخصص منها 81 ساعة لإنجاز الأعمال التطبيقية جماعيا (تحليل النصوص وتصميم المقالات). ولا ينص برنامج السنوات النهائية من التعليم الثانوي صراحة على موضوع حقوق

الإنسان في أي من محاوره علما أن هذا البرنامج قد أعد سنة 1995. بينما تشير الوثائق التربوية سواء المخصصة للتلاميذ أو للأستاذ (كالكتب المدرسية والدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي) الصادرة بعد هذا التاريخ إلى هذا الموضوع. فالدليل المنهجي مثلا يشير إلى حقوق الإنسان في ثلاثة محاور هي: محور الحرية ومحور المسؤولية والجزاء ومحور العدالة، ويذكرها صراحة في محور الدولة والأمة.

ب/ منهاج شعبة الآداب واللغات والعلوم الشرعية: يتحدد منهاج هذه الشعب في 16 محورا موزعا على حجم ساعات سنوي قدره 135 ساعة منها 54 ساعة مخصصة للأعمال التطبيقية و81 ساعة للدروس النظرية. ولا ينص البرنامج المصاغ في سنة 1995 بشكل صريح على موضوع حقوق الإنسان. أما الوثائق التكميلية الصادرة بعد ذلك فقد تضمنت إشارات صريحة للموضوع مثلما هو الحال بالنسبة للعلوم الإنسانية.

ج/ منهاج شعبة العلوم: إن منهاج الشعب العلمية والتقنية مأخوذ من منهاج الشعب الأدبية وعلى ذلك لا نجده يختلف عنه في طبيعته بل في عدد المحاور التي يدرسها الطلبة. ويتألف برنامج هذه الشعب من 10 محاور بحجم ساعات سنوي قدره 81 ساعة منها 27 ساعة مخصصة للأعمال التطبيقية والباقي تعرض فيه دروس نظرية. وبما أن محاور البرنامج هنا أقل منها في الشعب الأخرى فإن الإشارة لموضوع حقوق الإنسان تتقلص في الدليل المنهجي الخاص بها والصادر في سنة 1998 إلى محورين فقط هما: الحرية والمسؤولية والجزاء. في حين يرد ذكرها صراحة في نفس المحور مثل الشعب الأخرى، أي محور الدولة والأمة.

الجدير بالملاحظة هو أن الدليل المنهجي لتدريس الفلسفة في التعليم الثانوي الصادر سنة 1998 حقق نقلة نوعية مقارنة ببرنامج الفلسفة الصادر سنة 1995، حيث أن حقوق الإنسان أصبحت تمثل انشغالا ترجمه الدليل المنهجي في إشكاليات أكثرها وضوحا ومباشرة ما جاء في جزء السياسة والأخلاق من محور الدولة والأمة حيث جرى التعرض لإشكاليتين على النحو التالي:

ـ ممارسة السلطة في كل وجوهها لا تعدو أن تكون ضربا من ضروب العنف والقهر، فما علاقتها بحقوق الإنسان كتجسيد للأخلاقية المعبرة عن الكرامة الإنسانية؟

ـ هل حقوق الإنسان هي مصدر القانون وممارسة الحكم، أم العكس تعتبر القوانين وإرادات الحكام هي أساس الأخلاق؟ (ص 43 من الدليل المنهجي لبرنامج الفلسفة).

ومع أن الدليل المنهجي لا يقترح تحليلا للإشكاليتين فإنه يقترح ما يفترض أن يتوصل إليه تحليل الأستاذ مع التلاميذ للإشكاليتين. وهو هنا لا يترك الأمر للاجتهادات الفردية كما هو الحال مع بعض المسائل الأخرى لأنه يذكر صراحة ما يفترض الوصول إليه على النحو التالي: «في الأنظمة الأوتوقراطية تكون الإرادة العليا الحاكمة هي مصدر التنظيم، أما في الأنظمة الديمقراطية فإن حقوق الإنسان هي مرجع القانون، والسلطة هي إبراز للأخلاقية في صورة تشريعات ملزمة للجميع، والنظام السياسي يستمد شرعيته من التزامه بحماية حقوق الإنسان».

يبدو أن هذه الإشكاليات وإن كانت تعكس انشغالا أكيدا بحقوق الإنسان ستظل حبيسة الحبر الذي خطت به ولن تتحول إلى انشغال فعلي في وعي التلاميذ لسببين رئيسيين:

1. الصيغة المركبة للإشكاليتين تدفع بالمدرسين إلى عدم إعطائهما حقهما في التحليل، بخاصة وأن المحور الذي يتضمن الإشارة لحقوق الإنسان يتضمن خمسة عناصر هي (1ـ ضبط مفهوم الدولة والأمة، 2 ـ السلطة وأنظمة الحكم، 3– السياسة والأخلاق «وهو العنصر الذي يتعرض صراحة لحقوق الإنسان»، 4 ـ مقومات الأمة، 5ـ شروط استمرار الأمة).

2. عدم كفاية الزمن المخصص لتدريس هذا المحور بعناصره الخمسة، إذ لم يخصص له سوى أربع (04) ساعات للدروس وثلاث (03) ساعات للتطبيق وهي غير كافية بالنظر إلى طول وتعقيد محتوى العناصر المكونة للمحور.

وفي الجملة فإن الإشكاليات في الصورة التي وردت عليها تضعف من فعالية الانشغال بحقوق الإنسان ضمن المنهاج. طبعا هذا إذا كان الهدف من إدراج هذا

الموضوع ليس مجرد الاطلاع كما يشير إلى ذلك كتاب النصوص في الصفحة 157، وإنما المساهمة في تحويل مسألة حقوق الإنسان إلى انشغال فعلي للمواطن. نقول هذا ونحن نضع في الاعتبار أن المنظومة التربوية والمناهج التعليمية تحدد من بين أهدافها تكوين المواطن الصالح والنافع لأمته. كما يؤكد منهاج مادة الفلسفة أن « تعليم الفلسفة يرمي إلى إحداث تغييرات في سلوك التلميذ وإلى تنمية وتطوير عادات عقلية ووجدانية لديه، وتكييف استعدادات أخرى قائمة بكيفية محددة» (الدليل المنهجي ص 28).

ثانيا: التحليل الشكلي للكتب المدرسية

الكتاب المدرسي هو الوثيقة التربوية التي يعتمدها التلاميذ والأستاذ كمرجع معرفي لتحقيق الأهداف المنصوص عليها في المنهاج وهو من إعداد بعض المفتشين العامين المختصين في المادة المعنية. وبهذا الصدد سوف نقوم بتحليل ثلاثة أصناف من الكتب هي: كتاب خاص بالدروس موجه للتلاميذ، وكتاب النصوص الخاص بهم أيضا، ثم الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة وهو خاص بالأستاذ.

1 ـ كتاب الدروس الخاص بالتلاميذ

خصصت وزارة التربية الوطنية ثلاثة كتب للدروس وكتابا واحدا لأقسام السنة الثانية وكتابين للأقسام النهائية أحدهما موجه للشعب الأدبية والثاني للشعب العلمية.

تدرس الفلسفة في السنة الثانية من التعليم الثانوي في الشعبة الأدبية فقط. وتتفرع هذه الشعبة إلى عدد من الشعب الفرعية هي؛ شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، الآداب وعلوم الشريعة، الآداب واللغات. وقد خصص لها كتاب واحد للدروس بعنوان «الفلسفة لتلاميذ السنة الثانية أداب». يحتوي الكتاب على 79 صفحة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية هي:

- ـ مدخل إلى الفلسفة يتضمن (10) عشر صفحات.
- ـ المنطق وموضوعاته يتضمن (40) أربعين صفحة.

ـ الفلسفة الإسلامية وتحتل (21) واحدا وعشرين صفحة.

والجدير بالملاحظة هو أن كتاب السنة الثانية يكاد يرتبط ارتباطا كليا بالفلسفة القديمة.

أما الأقسام النهائية آداب بشعبها المتعددة : آداب وعلوم إنسانية، آداب وعلوم شرعية، آداب ولغات أجنبية فلها كتاب واحد تحت عنوان «الفلسفة للأقسام النهائية». ويحمل الكتاب على غلافه الخارجي رسما لنافذة مفتوحة على منظر فلكي يبدو فيه شبح شخص يتطلع إلى الكواكب والنجوم. وهو منظر يعكس ضمنيا التوجه العام للكتاب الذي يغلب عليه التوجه الإبستمولوجي. بحيث تحتل المعرفة وقضاياها ومجالاتها حيزا أكبر من قضايا الإنسان الأخرى كما سوف يتضح لاحقا.

الكتاب الثالث الموجه للأقسام العلمية يحمل عنوانا «الفلسفة للأقسام النهائية». وهو موجه لجميع الشعب في هذا التخصص وهي علوم الطبيعة والحياة، العلوم الدقيقة، تكنولوجيا، تسيير واقتصاد. ويحمل الكتاب نفس الرسم الموجود على غلاف كتاب الأقسام النهائية آداب.

1. 2 ـ *كتاب الأقسام الأدبية:* تشترك الأقسام الأدبية على تنوع شعبها في كتاب واحد للدروس ويكمن الاختلاف بينها في عدد الدروس المقررة لكل شعبة حيث نجد 23 درسا مقررا في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، بينما خصص لشعبة اللغات وعلوم الشريعة 17 درسا. وتشترك جميع الشعب في 17 درسا بينما تنفرد شعبة الآداب والعلوم الإنسانيـة بـ06 دروس إضافية زيادة على الدروس المشتركة. تغطي هذه الدروس الخاصة موضوعات في مجال فلسفة علم النفس مثل الشعور واللاشعور، العادة، الإدراك، الذاكرة،، التخيل و الذكاء. أما الدروس المشتركة فتغطي قضايا مثل الطبيعة والثقافة، الانفعالات، الشخصية، الحرية والتحرر، المشكلة الأخلاقية، المسؤولية والجزاء، إشكالية العدل، الشغل والتنظيم الاقتصادي، الدولة والأمة، اللغة والتواصل، التفكير الرياضي، التفكير العلمي، منهج البحث عند مفكري الإسلام، المنهج التجريبي في علوم المادة،

إشكالية تطبيق المنهج التجريبي في العلوم الإنسانية، مشكلة المعرفة. وقد توزعت هذه الدروس على 284 صفحة من مجمل صفحات الكتاب البالغ عددها 304 صفحات. ولم يأت ذكر حقوق الإنسان سوى في 06 صفحات.

والملاحظ على الدروس المثبتة في هذا الكتاب أن 06 من بين محاورها تتعلق بمناهج العلوم وطبيعتها أي تندرج في مبحث الإبستمولوجيا الذي استأثر بـ93 صفحة أو ما يعادل ثلث الكتاب، بينما وزع الثلثان الباقيان على بقية المواضيع. كما يلاحظ أن الدرس المخصص لإشكالية العدل وهو الدرس الذي يتضمن مسألة حقوق الإنسان لم يخصص له سوى 2, 11٪ من حيز الكتاب، بينما احتل درس مناهج البحث عند علماء المسلمين أكبر حيز بنسبة 31, 7٪ من مجموع صفحات الكتاب.

1. 3 ـ كتاب الأقسام العلمية: تشترك جميع الشعب العلمية في كتاب واحد للدروس وفي المحاور ذاتها المثبتة في الكتاب تمثل 11 درسا هي: مدخل إلى الفلسفة، الاستدلال والمنطق، التفكير الرياضي، التفكير العلمي، المنهج التجريبي في علوم المادة، حدود التجربة في البيولوجيا، الشخصية، الحرية والتحرر، المسؤولية والجزاء، الشغل والتنظيم الاقتصادي، الدولة والأمة.

والملاحظ على هذا الكتاب أنه مطابق تماما لكتاب الشعب الأدبية ليس على مستوى العناوين فحسب، بل حتى على مستوى المعلومات، اللغة والأسلوب والفارق الوحيد هو أن درس الدولة والأمة قدم مفرقا هناك ومجمعا هنا، مما يعني أن كتاب الدروس لم يراع بشكل عام الفروق في الكفاءات التي تكون قد نشأت بين التلاميذ في السنتين السابقتين من التعليم الثانوي.

تتوزع دروس هذا الكتاب على 116 صفحة خصصت منها 64 صفحة لعرض مبحثي الإبستمولوجيا والمنطق،، أي بنسبة 17, 55٪ والدرس الذي استأثر بأكبر حصة هو درس الاستدلال والمنطق 32 صفحة، أو ما يعادل 58, 27٪ أما الإشارة لموضوع حقوق الإنسان أو معالجته فليس لها وجود بشكل صريح عدا الإشارات الضمنية الواردة في دروس حول السياسة والأخلاق، والمجتمع الدولي وبخاصة عند التعرض لموقف إمانويل كانط الذي تدعو فلسفته إلى النظر لحقوق الإنسان ومعاملته باحترام من حيث هو كائن أخلاقي، ويجب أن يتخذ دائما كغاية

في ذاته وليس كوسيلة، إضافة إلى فكرة العدل والمساواة بين الشعوب والأمم وإشاعة السلم بينها وتضييق دائرة العنف. هذه العناصر تشكل الخلفية النظرية لفلسفة حقوق الإنسان. لكن يبقى الحق من حيث هو حق يأخذ قيمته من خلال الإعلان الصريح عنه. وعلى هذا فإن التلميح لا يغني عن التصريح، وبخاصة مع ناشئة في طور الإعداد والتكوين وعلى مشارف أن يصبحوا مشاركين في النشاط المدني والسياسي لمجتمعهم.

1. 4 ـ كتاب السنة الثانية: تشترك السنوات الثانية شعبة الآداب بفروعها المختلفة في كتاب واحد للدروس يتضمن أربعة محاور كبرى هي:

ـ مدخل للفلسفة وينتهي الدرس بالتأكيد على الفلسفة بما هي ممارسة نقدية تنصب على المنتوج الثقافي.

ـ الاستدلال ومبادئ العقل، ويدور الدرس حول حقيقة العقل الإنساني ومنطلقاته معتبرا العقل ملكة لصياغة الأحكام والاستدلالات استنادا إلى مبادئ أولية معطاة بالحدس.

ـ المنطق الصوري حيث نجد تركيزا على تعريف التلاميذ بالشروط الصورية للتفكير السليم وتدريبهم على القواعد المنطقية للاستدلال الصالح.

ـ نشأة الفلسفة الإسلامية حيث يؤكد الدرس على تفاعل العوامل الداخلية (بخاصة القرآن والسنة) والعوامل الخارجية (بخاصة الثقافتين اليونانية والفارسية) في ظهور وتكوين الفلسفة الإسلامية. فلسفة التشريع (أصول علم الفقه) وتقدم هذه الفلسفة على أنها إبداع ثقافي للمسلمين. علم الكلام والفرق الكلامية، ويشتمل الدرس على عرض سريع لأهم المسائل والفرق الكلامية وأسباب ظهورها.

2 ـ تحليل كتب النصوص

خصصت الوزارة للنصوص كتابين أحدهما لأقسام السنة الثانية آداب والآخر للأقسام النهائية آداب. أما الأقسام العلمية فلم تضع لها كتابا بعد التعديل الذي طرأ على برنامج الفلسفة منذ سنة 1993 . وقد ترك الأمر لاجتهادات الأساتذة فمنهم من يتعامل مع الكتاب القديم وهو كتاب مشترك بين الأقسام العلمية والأدبية وتركز

نصوصه خاصة على فلسفة المعرفة. ومنهم من ينتقي النصوص من مصادر ومراجع أخرى. ولهذا لم نر ضرورة للقيام بتحليل نصوص هذا الكتاب.

2. 1 ـ *كتاب النصوص للشعب الأدبية*: يحمل الكتاب عنوانا «النصوص الفلسفية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب» ويحمل غلافه رسما يمثل وثيقة تراثية تبرز رسوما فلكية وهندسية. وفي كتاب النصوص كما في كتاب الدروس لا تحمل الرسوم توقيعا. يتضمن الكتاب 146 نصا موزعة على محاور البرنامج البالغ عددها 21 محورا. وتحتل النصوص 288 صفحة من الكتاب البالغ عدد صفحاته 348 صفحة حيث خصصت 60 صفحة أخرى لتقديم الكتاب وكذلك تمهيدا لمختلف النصوص.

أما عدد الصفحات التي تتناول موضوع حقوق الإنسان فإنها لا تتجاوز 12 صفحة أي بنسبة 44 ، 3٪ من مجموع صفحات الكتاب وقد بلغ عدد النصوص التي تتعرض لحقوق الإنسان 3 نصوص فقط من بين 146 نصا. وقد وردت في محاور «إشكالية العدل ومحور الدولة والأمة». يتمثل أحد تلك النصوص في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وهو نص مقدم للمطالعة وليس للفهم والتحليل الفلسفي مما يضعف من قيمته التكوينية.

2. 2 ـ *كتاب النصوص للسنة الثانية آداب*: يحمل الكتاب عنوانا «نصوص فلسفية للسنة الثانية شعبة الآداب» ولا يحمل أي رسم أو صورة على غلافه. يتكون الكتاب من 122 صفحة تضم 49 نصا مصنفا حسب الإشكاليات التالية:

ـ تعريف الفلسفة وضمت 7 نصوص.

ـ الاستدلال ومبادئ العقل وخصصت له 7 نصوص.

ـ التفكير المنطقي واحتوى 8 نصوص.

ـ نشأة التفكير الفلسفي الإسلامي وعرض في 6 نصوص.

ـ قواعد استنباط الأحكام الشرعية وأصولها وخصصت لها 5 نصوص.

ـ البحث في العقائد الإيمانية وعرض في 11 نصا.

ـ إشكالية التوفيق بين الشريعة والفلسفة وعرضت في 5 نصوص.

ويلاحظ أن هذه النصوص قدمت على شكل إجابات على إشكاليات فرعية

صيغت في أسئلة محددة ووضعت كعناوين للنصوص مثل النص الخامس من إشكالية تعريف الفلسفة المعنون على النحو التالي: «هل تتقدم الفلسفة»؟ والنص الذي قبله له عنوان «هل العلم شرط لوجود الفلسفة»؟ وقد عنونت جميع النصوص على هذا المنوال. وتجدر الملاحظة أن جميع النصوص دون استثناء لا تتضمن أطروحات أو فقرات تتعلق بحقوق الإنسان أو تشير إليها.

كما تجدر الإشارة إلى أن جميع الكتب المدرسية صادرة عن المعهد التربوي الوطني، أو الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وهي هيئات تابعة لوزارة التربية الوطنية. ويقوم أساتذة مختصون في المواد المعنية بتأليف الكتب المدرسية تحت رعاية وإشراف مفتشين عامين للمواد المعنية.

3 ـ الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ

لا يعتبر الكتاب المخصص للأستاذ تحت عنوان «الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة» كتابا معرفيا بمعنى الكلمة بقدر ما هو وثيقة منهجية وتربوية دعت إليها حاجة تقريب التصورات بين الأساتذة المدرسين للمادة، وتسميته بالدليل توفي تماما بالغرض المطلوب منه. فقبل تجديد البرنامج في سنة 1993كان الأساتذة يستندون إلى تقليد تربوي في تقديم الدروس وتنظيمها، نشأ هذا التقليد خلال الندوات التربوية التي كان يحضرها الأساتذة مع مفتشي المادة. لكن مع تحديث البرنامج تعددت اجتهادات الأساتذة وتباينت رؤاهم في فهم عناصر البرنامج ومحتواه المعرفي مما جعل عملية التقويم في امتحان البكالوريا مسألة غير مأمونة من الأخطاء والأخطار والمظالم. ومن هذا المنطلق جاء الدليل المنهجي كوثيقة مرشدة ومؤطرة لعمل الأساتذة في تقديم المادة المعرفية وتنظيمها وتنسيق الجهود وتوحيدها. والوثيقة لا تقدم نفسها كحل نهائي، ولذلك ترك الباب مفتوحا لملاحظات الأساتذة ومقترحاتهم وقد ورد في تقديم الوثيقة: «نأمل أن تتضمن هذه الوثيقة ما يمكن من قراءة صحيحة للبرنامج وتنظيم فعال لنشاطات التعليم ـ بشقيها النظري والتطبيقي ـ وأن يجدوا فيها ما يساعدهم على تحسين الأداء التربوي. مع الإشارة إلى أن هذا الدليل ـ الذي هو خطوة أولى في هذا السبيل

والذي لا يخلو من ثغرات أو نقائص - هو للاسترشاد ولا ينبغي أن ينظر إليه كنموذج شامل ومتكامل وصيغة مفروضة لا تبقي للأستاذ أية حرية في العمل أو مجالا للمبادرة والاجتهاد.» (الدليل المنهجي ص 3)

صدر هذا الدليل عن مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية الوطنية في سنة 1998 وهو من إعداد مجموعة من المفتشين العامين لمادة الفلسفة، ويتكون من 155 صفحة منها 6 صفحات للمقدمة التي عرضت فيها أهداف تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي وتحليل البرنامج المقرر لها. ويتميز الدليل بالخصائص التالية:

1- على مستوى بنائه العام: النسقية، الطرح المفاهيمي، الانطلاق من الهوية العربية الإسلامية، ترتيب المفاهيم في تساوق بيداغوجي ومنطقي.

2 - على مستوى الرؤية المقترحة للبرنامج: «مدى تلاؤم المقرر مع البنية النفسية للتلميذ في هذه المرحلة من عمره، ومع الأهداف التربوية لتعليم مادة الفلسفة؟ هل أن صياغته دقيقة ووظيفية؟ ما مدى ارتباطه بالكتاب المدرسي، وبالنصوص التي بين أيدينا؟» (الدليل المنهجي ص 12).

والملاحظ أن هذه القضايا المطروحة لم تحللها الوثيقة بل اكتفت بطرح الأسئلة بشأنها، وفي صياغة غير دقيقة في بعض الأحيان.

ففي السؤال الأخير مثلا المفروض التساؤل عن مدى ارتباط الكتاب المدرسي بالمقرر وليس العكس.

بعد المقدمة تقوم الوثيقة بتحليل برنامج السنة الثانية الشعب الأدبية ثم ابتداء من ص 22 تحلل برنامج السنة الثالثة لجميع الشعب وذلك لأن برنامج الشعب العلمية متضمن في برنامج الشعب الأدبية، ويستغرق التحليل 87 صفحة مركزا على صياغة الإشكاليات العامة والفرعية لبرنامج الفلسفة مع الإشارة إلى أهم المعالم المعرفية التي تساهم في خلق تقارب في التصور بين الأساتذة.

ثم تنتقل الوثيقة بعد ذلك لتحليل كيفية توزيع النشاطات التربوية التي ينبغي على الأستاذ إنجازها بحسب التقسيم الزمني ومراعاة لحجم ساعات الأسبوعي لكل شعبة، ثم توزيع المحاور (الدروس) بحسب فصول السنة الدراسية، يليه

توزيع حجم ساعات السنوي بحسب الشعب والمستويات (الأقسام)، ثم تقسيم النشاطات التربوية التي ينجزها الأستاذ خلال السنة. كل هذا من أجل تمكين الأستاذ من تغطية جميع محتويات البرنامج في الآجال المحددة.

لكن الملاحظ من طرف بعض الأساتذة أن هذه التخطيطات راعت التنظيم المنطقي على حساب الإمكانيات الواقعية لإنجازها، ولذلك فهي لا تحترم الشكل الذي وضعت عليه كما يحدث على مستوى المحاور تقديم أو تأخير، وتقليص أو توسيع بحسب ما تفرضه متطلبات الممارسة البيداغوجية في الأقسام مع التلاميذ. وفي الأخير تقدم الوثيقة تحليلا لبعض النشاطات البيداغوجية الأساسية مع عرض بعض النماذج وتتمثل تلك النشاطات في :

1. المقالة الفلسفية التي تتضمن بدورها نشاطين هما:

- تحديد مقاييس اختيار موضوعات المقالة الفلسفية.
- كيفية تدريب التلاميذ على الكتابة الفلسفية.

2. التقويم والتقويم المستمر ويتضمن التصحيح والتنقيط، ثم تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي.

3. سلم التنقيط حيث تقسم المقالة إلى شكل ومضمون، وإلى مقدمة وتوسيع وخاتمة، وتحدد لكل مرحلة علامة.

4. العروض الفلسفية (أي جملة البحوث التي ينجزها التلاميذ).

وبعد ذلك تقدم الوثيقة نماذج، النموذج الأول كان لمذكرة درس. ويتضمن النموذج تحديد الأهداف السلوكية والمعرفية وأهم المعلومات التي يتعرض لها الأستاذ بالتحليل مع التلاميذ أثناء حصة الدرس. أما النموذج الآخر فتمثل في مذكرة تحليل النص، ونموذج ثالث يتعلق بإنجاز المقالة الفلسفية ويستغرق عرض هذه النماذج 34 صفحة من الكتاب.

الفصل الثالث: تحليل مضمون الكتاب المدرسي

أولا: مادة التربية الدينية

إن معالجة موضوع حقوق الإنسان في برنامج مادة التربية الدينية التي خصص لتدريسها ثلاثة كتب لم تحظ بقدر كبير من الأهمية بحيث لم يأت ذكر

الموضوع في الكتب الثلاثة عدا ما ورد من إشارة صريحة إليه في درسين من كتاب «الوجيز في الحديث النبوي الشريف» هما درس يقدم فيه حديث عن «الحقوق الشخصية ومدى ارتباطها بحقوق الآخرين» ص 61 ودرس أخر في الحديث العاشر عن «خطورة المسؤولية في الإسلام» ص 98. وتغطي معالجة الموضوعين بما في ذلك سيرة الراوية وشروح الألفاظ 12 صفحة من مجموع صفحات الكتب الثلاثة التي بلغ عددها 616 صفحة. أي بنسبة 95.1٪ من مجموع صفحات الكتب الثلاثة.

وكما هو متوقع فإن أسلوب المعالجة ينحو منحى دينيا واضحا. بمعنى أنه لا يتطرق إلى الموضوع من حيث هو قضية دنيوية تهم البشر في حياتهم اليومية وفي حقوقهم الأساسية بقدر ما يتعرض للموضوع من جهة كونه مسألة تتعلق بالثواب والعقاب. ويبدو ذلك بخاصة في طرح موضوع المسؤولية وطريقة معالجته.

ثانيا: مادة التاريخ

بالنسبة إلى موضوع حقوق الإنسان في كتب مادة التاريخ نلاحظ أن ذكره لا يرد في كتاب السنة الأولى سوى في موقع واحد هو الدرس الخاص بالثورة الفرنسية لسنة 1789. يأتي ذكر الموضوع بالتحديد في الصفحات 48 و49، حيث نجد في الأولى صورة النصب التذكاري لإعلان حقوق الإنسان. وفي الثانية نصا قصيرا للمطالعة بعنوان «وثيقة الثورة الفرنسية 1789 : إعلان حقوق الإنسان والمواطن». ويعرض النص البنود رقم واحد، اثنين، ثلاثة وأحد عشر من الإعلان. وهي بنود على غاية الأهمية بالنظر لما تحتوي عليه من أفكار. لكن هذه الإشارة السريعة لموضوع حقوق الإنسان تبقى لفتة يتيمة لا يتبعها أي اهتمام بالموضوع على مدار العدد الضخم من صفحات الكتاب التي تقارب 300 ص.

أما كتاب السنة الثانية فلا نجد فيه أثرا للحديث عن موضوع حقوق الإنسان سوى في درسين وبطريقة مختصرة جدا. الإشارة الأولى نجدها في درس بعنوان «اليقظة الفكرية في البلاد العربية»، وبالضبط في الصفحة 31 عند الحديث عن دور قاسم أمين في الدعوة إلى «تعليم المرأة وتحريرها من الجهل

والعبودية» التي تعرضت لها بسبب الطبيعة المتخلفة والجائرة للنظام الاجتماعي القائم آنذاك.

أما الإشارة الثانية لموضوع حقوق الإنسان فتقع في درس بعنوان «طرق الكفاح العربي ووحدته» وتحديدا عند التعرض للكفاح الاجتماعي في الصفحة 198ـ199 من الكتاب. وفي هذا الموقع مثل الموقع الأول كانت الإشارة إلى الموضوع من خلال الحديث عن مساهمة المصلحين الاجتماعيين في البلاد العربية في الدفاع عن حقوق المرأة في التعليم والخروج للعمل وضرورة إعدادها لتحمل مسؤولياتها في بناء المجتمع العربي الحديث.

وقد كانت هذه الإشارات على صراحتها وأهميتها مقتضبة جدا بحيث لم تتطرق سوى لقضية واحدة تخص حقوق المرأة في التعليم والعمل، ولم تتجاوز عددا محدودا من الجمل في صفحتين من كتاب شارفت صفحاته على الثلاثمائة.

كما يكتفي كتاب السنة الثالثة بإشارات مختصرة جدا إلى موضوع حقوق الإنسان في عدد محدود من المواقع. وقد وردت تلك الإشارات في دروس تعالج موضوع الحركة الوطنية والكفاح ضد الاستعمار في الجزائر. مثال ذلك ما ورد في الصفحات: 97ـ98ـ104 من خلال عرض مقتطفات من «البيان الجزائري» الذي نشره فرحات عباس في سنة 1943 وحظي بتأييد كل فصائل الحركة الوطنية آنذاك. ومن أهم القضايا المشار إليها حق الجزائريين في التمتع بالحرية والمساواة دون تمييز على أسس الدين أو العرق. وكذلك حرية الصحافة، وحق الاجتماع، والحق في التعليم المجاني والإجباري. وعلى نفس المنوال هناك إشارات صريحة أحيانا وغير صريحة أحيانا أخرى لموضوع حقوق الإنسان في مواقع أخرى عند التعرض لقضايا تصفية الاستعمار بعد الحرب العالمية الثانية وعند الحديث عن قيام منظمة الأمم المتحدة والأهداف التي تسعى لتحقيقها (ص 113، 123).

كما ترد عبارة «احترام حقوق الإنسان الأساسية» في الصفحة 184 من خلال درس حول حركة عدم الانحياز ودورها في العلاقات الدولية. ونجد نفس الإشارات غير الصريحة في مواقع أخرى في أجزاء متفرقة من الكتاب تعالج

مراحل قيام وتطور الثورة التحريرية الكبرى في الجزائر باعتبارها ثورة ضد الظلم والقهر والتعسف، وتسعى لإقامة مجتمع تسود فيه العدالة الاجتماعية والمساواة، وتوفر فيه فرص الحياة الكريمة للجميع بما في ذلك الحق في التعليم والصحة والعمل...الخ.

وعلى تعدد المواقع التي وردت فيها الإشارة لبعض من حقوق الإنسان فإنها تبقى محدودة جدا وغير صريحة في كثير من الأحيان، بل تكتفي بالتلميح بدلا من التصريح. وهي بذلك لا تمنح الفرصة للطالب للتوقف عندها ومناقشتها باعتبارها موضوعا رئيسيا، بل يتعرض لها في خضم الحديث عن مسائل الاستعمار والتحرر وبناء الدولة الوطنية باعتبارها الموضوعات الرئيسية التي يجري التركيز عليها في دروس كتاب التاريخ.

ثالثا: مادة الفلسفة

لعلنا لا نجانب الصواب عند القول إنّ مسألة حقوق الإنسان لم تدرج في برنامج مادة الفلسفة إلا بعد سنة 1995. الدليل على ذلك هو أن برنامج هذه المادة الصادر في تلك السنة لم يشر ولو بملاحظة إلى هذه القضية في محاوره المختلفة، في حين نجدها حاضرة في الوثائق الصادرة بعده وإن بشكل محدود كما سنبرز من خلال هذا التحليل.

لقد أدرجت القضية في كتاب الأستاذ الموسوم «الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة» الصادر سنة 1998 وكذلك الشأن بالنسبة لكتابي الدروس والنصوص الموجهين للتلاميذ الصادرين سنة 2000 ـ2001. وهكذا يتضح أن إدراج موضوع حقوق الإنسان في مادة الفلسفة قضية حديثة العهد تماما. مما يعني أنها لم تستقر بعد بشكل واضح وجيد في أذهان وممارسات القائمين على تدريس مادة الفلسفة. هذا الأمر لمسناه عند بعض الأساتذة من خلال المقابلات الاستطلاعية التي قمنا بها في الميدان. وتتحدد الصعوبات التي يعانيها المدرسون على مستويين: الأول معرفي يتمثل في ضعف الاطلاع لدى الأساتذة على موضوع حقوق الإنسان المثبتة في المواثيق والعهود الدولية وإدراك خلفياتها الفلسفية والسياسية.

أما المستوى الثاني وهو ناتج عن الأول ومتعلق به فيخص الجانب البيداغوجي، ويتعلق الأمر بضرورة تحويل موضوع حقوق الإنسان إلى مسألة تأمل فلسفي لدى التلاميذ. ومن الواضح أنه يستحيل على الأستاذ التغلب على هذه الصعوبة ما لم تتحول قضايا حقوق الإنسان إلى موضوع تأمل فلسفي لديه هو نفسه. إذ من غير المعقول أن نقنع الآخرين بأشياء لسنا مقتنعين بها أو نجعلهم يدركون قيمة وأهمية ما لا ندركه نحن. ونعتقد أن هاتين الصعوبتين ليستا ناشئتين عن حداثة عهد إدراج حقوق الإنسان في برنامج الفلسفة فقط، بل ترتبط أيضا بالطريقة والأسلوب الذي أدرجت به. إذ يبدو أن العملية لم تحظ بالقدر الكافي من التفكير بل جاءت متسرعة ولم تراع فيها مختلف الشروط الموضوعية والمنطقية. حيث لا نجد هناك نسقا واضحا لإدراجها في البرنامج، مثلا في أي المحاور ينبغي إدراجها وكيف تدرج؟ وكيف يتم تحقيق الجمع بين الغرض التربوي والغرض السياسي في تعليم حقوق الإنسان للتلاميذ؟ وفي أي مستوى تتحول هذه المسألة إلى موضوع للتأمل الفلسفي؟ وفي أي مستوى يتم النظر إليها كمبادئ ترتبط بالممارسة السياسية؟

يبرز غياب الانسجام المشار إليه في مستوى أول في المحاور التي أدرجت فيها بعض موضوعات حقوق الإنسان. حيث نلاحظ أنها وردت في كتاب النصوص للتلاميذ في درس «الدولة»، بينما يوردها كتاب الدروس في درس «إشكالية العدل»، أما كتاب الأستاذ «الدليل المنهجي» فيوردها مرة بشكل صريح في درس «الدولة» ومرة أخرى بشكل ضمني في درس «إشكالية العدل» وأشار إليها تلميحا في درسي «الحرية والتحرر» ثم «المسؤولية والجزاء».

لعل ما يفسر هذا الاختلاف وغياب الانسجام هو تباين اللجان التي ساهمت في صياغة هذه الوثائق التربوية. حيث أن الوثائق الثلاث الخاصة بالمادة وضعتها ثلاث لجان مختلفة متكونة من المفتشين العامين وبعض الأساتذة المدرسين للمادة. هذه العوامل كان لها أثرها السلبي فيما يخص إدراج موضوع حقوق الإنسان في البرامج الدراسية لمادة الفلسفة:

1. أثر سلبي في تحديد الحقوق: فالوثائق التربوية المعاينة والمذكورة آنفا لا تتفق حول أي من الحقوق ينبغي إدراجها في البرنامج، أو أي منها تحتاج إلى عناية خاصة بالتركيز عليها بشكل كاف. فحق التملك مثلا ورد بشكل مشروط (02) مرتين في كتاب النصوص (أن يتم في شروط إنسانية).

غير أن هذا الحق لا وجود له في كتاب الأستاذ. أما كتاب الدروس فقد ذكره (05) خمس مرات دون الإشارة إلى الشروط التي ينبغي أن تقيد ممارسة هذا الحق. المثال الآخر يجسده حق المساهمة في الحياة السياسية حيث لا وجود له في كتاب النصوص ولا في كتاب الأستاذ، في حين يأتي كتاب الدروس على ذكره مرة واحدة.

2. أثر سلبي في تصنيف الحقوق: لعل القائمين على وضع البرامج لم يتأملوا بشكل دقيق وكاف موضوع حقوق الإنسان – هذا ما يبدو لنا من خلال قراءة الوثائق على الأقل ـ لذلك جاء تصنيفهم لهذه الحقوق غير واضح المعالم ومشوشا تماما. من جهة، نجد كتاب الأستاذ « الدليل المنهجي... » يشير لأصناف حقوق الإنسان عرضا أثناء الحديث عن مفهوم العدل حيث ورد التصنيف على الشكل التالي: «العدل قيمة نضفيها على كل عمل يكون مطابقا للقانون وللعرف العام. إذ لكل إنسان حقوق طبيعية وحقوق اجتماعية. حقوق يتمتع بها وتفسح المجال أمامه لينشط وينمي مواهبه كالحق في الحياة والتنقل والتعبير عن آرائه والتعليم...». (الدليل المنهجي ص 37).

أما كتاب الدروس للتلاميذ فقد ورد فيه تصنيف حقوق الإنسان في درس «العدل» في الصفحتين 96ـ97 على النحو التالي:

- حقوق أخلاقية وتشمل حق التربية، والشرف والكرامة.
- حقوق طبيعية وتشمل الحق في الحياة، حق التفكير، الحق في الحرية.
- حقوق اجتماعية وتتضمن حق الملكية، حق العمل، التعليم، السكن.

وقد تم عرض هذا التصنيف دون مبررات منطقية أو واقعية مما جعله غامضا ومتداخلا. فالفصل بين التفكير والكرامة مثلا غير مبرر لأن الاعتراف بكرامة الإنسان متعلق بكونه كائنا مفكرا وواعيا. كما أن الشرف لا ينفصل عن حق العمل

والمعاملة الحسنة، ولا تنفصل التربية بدورها عن التعليم. ومن جهة أخرى فإن مفهوم الحق أخلاقي في المقام الأول كونه يشير إلى ما يجب أن يأخذه الإنسان من منطلق أنه كائن متميز موهوب بالوعي والحرية. ومن ثم فإن جميع أصناف الحقوق تكون مجرد تصنيفات للحق بما هو مفهوم أخلاقي يحدد العلاقة بين كائنات واعية على أساس ما يجب أن تكون عليه، وقد يمتد الحق ليشمل الكائنات غير العاقلة، لكنه في كل مرة يشير إلى علاقة بين طرفين إما أن يكونا عاقلين وإما أن يكون أحدهما عاقلا والآخر غير عاقل مثل حقوق البيئة، وحقوق الحيوان. إنها حقوق تترتب على الإنسان بما هو كائن عاقل وهب القدرة على التأثير في الإنسان والطبيعة مما يسمح بالأثر السلبي.

وعلى هذا الأساس ترتبت على الإنسان مسؤولية في علاقته بذاته وأمثاله من جهة، وفي علاقته بالآخر المغاير لذاته من جهة ثانية. وحدد الإنسان هذه المسؤولية في صورة الحق ـ الواجب، وعلى هذا لا يمكن تصنيفها إلى أخلاقية لأنها جميعها أخلاقية. وقد يبدو لغير المدرك لمفهوم الحق وطبيعته أن اعتبار الحق أخلاقي وطبيعي في الوقت نفسه قول ينطوي على تناقض منطقي والحقيقة غير ذلك، لأن وصف الحق بأنه طبيعي لا يعني أنه موجود في الطبيعة، كما لا يعني أن الطبيعة قررته، لأنه لا وجود في الطبيعة للحقوق، بل توجد ظواهر فحسب. أن يأكل الحوت الكبير الحوت الصغير هو فعل لا يتعلق بحق وإنما مجرد حالة لظاهرة طبيعية تحدد علاقة القوي بالضعيف.

فالحقوق الطبيعية هي حقوق الإنسان المستمدة من طبيعته الحرة والعاقلة، وهي لم تأخذ صفة الحق في يوم من الأيام إلا بعد أن اعترف بها بأنها كذلك، وتم التنصيص عليها في المواثيق والعهود الدولية وأصبحت تمثل مرجعية أخلاقية وقانونية في إقامة العلاقات بين الناس. من هذا المنطلق عمدنا إلى اقتراح المدونة التالية لتصنيف حقوق الإنسان.

1 . الحقوق الطبيعية: وهي جملة الحقوق الأساسية التي تترجم بشكل أولي الطبيعة الإنسانية وتعتبر أصلا لجميع الحقوق الأخرى مثال ذلك حق الحياة الذي هو أصل الحقوق جميعا، وحق السلامة الجسدية والمعنوية والحق في الأمن

والحرية والمساواة وما يلزم عن هذه بشكل مباشر (انظر الشكل المتعلق بتصنيف حقوق الإنسان).

2 . الحقوق الاقتصادية: وهي جملة الحقوق المرتبطة بالعمل ومجالاته وأبعاده ونتائجه مثل الحق في العمل وحق التملك وحق الراحة والمساواة في الأجر وحق المنافسة المشروعة والحق في مستوى معيشي لائق. الخ...

3. الحقوق الاجتماعية: يتعلق الأمر بكل ما يسمح بقيام نظام اجتماعي يساعد الأفراد والجماعات على تأكيد ذاتهم وقدراتهم في ظل شروط إنسانية مثل حق المساهمة في الحياة الاجتماعية وحق الضمان الاجتماعي وحق تنمية الشخصية وما يتبع هذه الحقوق.

4. الحقوق المدنية والسياسية: وهي الحقوق المرتبطة بحق المساهمة في الشأن العام وبكيفية تنظيم الدولة وتحديد علاقات الأفراد والجماعات بالسلطة السياسية داخل الدولة، بل ويمكن أن تشمل العلاقات التي تنشأ بين الدول.

لقد اعتمدنا في اقتراحنا لهذا التصنيف على معيار مزدوج؛ منطقي وواقعي في الوقت نفسه. منطقي من جهة أننا انطلقنا من الأولي إلى الثانوي. فالأولي هو الذي لا يكون صادرا عن غيره وتحقيقه يكون شرطا لغيره من الحقوق، فتوصف هذه الأخيرة ـ منطقيا ـ بأنها ثانوية بالنسبة إليه. أما من الناحية الواقعية فسيكون من العبث أن نضمن حق العمل مثلا لشخص لا يتمتع بحق الأمن أو الحرية، أو نضمن حق المشاركة السياسية لأفراد لم تكفل لهم الدولة حق العمل. ولذلك فإن حقوق الإنسان ستكون دائما منقوصة في المجتمعات التي ينتشر فيها الفقر والجهل، ولا يمكن لأي سلطة سياسية مهما بلغت من الدقة والإتقان وحل مشاكل الإنسان من إشاعة حقوق الإنسان وترجمتها في الممارسة الواقعية في مجتمع متخلف. لكن هذا لا يعد ولا يمكن أن يتخذ كمبرر لخرق حقوق الإنسان في البلاد المتخلفة. لأن ما هو أخلاقي سيظل دوما مطلبا، وهو بالتحديد كذلك لأنه يتسامى بطبيعته عن الواقع. وأيما حق أصبح يجري بين الناس مجرى الأفعال الطبيعية ولا يقوون على اختراقه سيكف عن أن يكون حقا. من هذا المنطلق قلنا سابقا إنّه لا وجود للحق في الطبيعة لأن ظواهر الطبيعة بما هي عليه من ضرورة لا نقوى على اختراق

نواميسها، ولذلك فلا نملك الحق في المطالبة بها. ثم أي معنى - إن لم يكن مجرد عبث - أن نطالب بشيء موجود ولا يمكن أن لا يوجد.

والحال هذه فإن المطالبة بضرورة إشاعة حقوق الإنسان لا يتناقض مع القول إنّ تلك الحقوق منقوصة أو شبه منعدمة في البلاد المتخلفة. وإذا كان الواقع التاريخي يبرر هذه النتيجة فإن تلك النتيجة لا تبرر الواقع.

*** قراءة في توزيع حقوق الإنسان في كتاب الفلسفة**

تسجل عبارة «حقوق الإنسان» حضورها في كتاب الفلسفة سواء ذلك الخاص بالتلاميذ أو الأستاذ. وتحضر في كتاب التلاميذ بتكرار 09 مرات وردت جميعها في نص واحد بعنوان «حقوق الإنسان أم حقوق الشعوب». هذا الأمر باعتقادنا يفوت على التلاميذ فرصة التّساؤل حول هذه الحقوق. فالأستاذ مطالب بإنجاز نص واحد في المحور، ومحور الدولة والأمة الذي نجد فيه النص المذكور سابقا الذي يحتوي عبارة حقوق الإنسان يتضمن 10 نصوص. بمعنى أوضح يمكن للأستاذ أن يختار نصا آخر غير ذلك النص الذي يحتوي الإشارة إلى حقوق الإنسان. من هذا المنطلق ليس من المفيد كثيرا أن نعلم أن عبارة حقوق الإنسان تكررت 09 مرات لأنها واردة في نص واحد من بين 10 نصوص اختيارية.

أما عن مضمون الحقوق المشار إليها فإن الأكثر تواترا منها هو حق الحياة الذي ورد 05 مرات في كتاب الدروس الخاص بالتلاميذ و01 مرة واحدة في كتاب النصوص وكذلك 01 مرة واحدة في كتاب الأستاذ. بينما ورد حق الحرية 05 مرات في كتاب الدروس و05 مرات في كتاب النصوص و01 مرة واحدة في كتاب الأستاذ. كما ورد حق المساواة 06 مرات في كتاب الدروس و01 مرة واحدة في كتاب النصوص و01 مرة واحدة في كتاب الأستاذ. أما حق العمل فورد 05 مرات في كتاب الدروس و02 مرتين في كتاب النصوص ولم يرد تماما في كتاب الأستاذ. إذا صنفنا هذه الحقوق فسوف نجد أن ثلاثة منها تقع تحت الحقوق الطبيعية (حق الحياة، حق الحرية، حق المساواة) وحق واحد من الحقوق الاقتصادية (حق العمل).

وتجدر الإشارة إلى نقص عدد التكرارات الشيء الذي لا يسمح والحال هذه باعتماد قراءة أو تفسير سوسيولوجي لتواتر التعابير الخاصة بحقوق الإنسان. لذلك نعتقد أنه من الأفضل طرح التساؤل بشأن هذا التواتر بدلا من التسرع في إصدار الحكم مما يوقعنا في شراك الأحكام المسبقة ونفوت على أنفسنا فرصة الفهم الموضوعي. لهذا السبب نعتقد أنه ليس بإمكاننا تجاوز حدود التساؤل التالي: إلى أي مدى كانت الظروف الاجتماعية الاقتصادية والسياسية ذات تأثير على قرارات القائمين على وضع هذه الكتب؟ وبالتالي دلالتها في تركيزهم على الحقوق الأكثر تواترا وهي حق الحياة، الحرية، المساواة والعمل.

لعل هذا التساؤل يكتسي مشروعيته عندما نأخذ في الحسبان وضع المجتمع الجزائري الذي ظل يعاني منذ مطلع التسعينات أزمة حادة ووضعا متدهورا تعرضت فيه حياة الناس وحرياتهم وممتلكاتهم لتهديد وانتهاك مستمرين، ليس من قبل قوى الإرهاب الأعمى فحسب، بل ومن قبل أجهزة السلطة وأدواتها وأعوانها. ومن ثم نفهم التركيز الواضح على هذه الحقوق، علما أن ثلاثة منها هي بمثابة حقوق أولية (حق الحياة، الحرية، العمل). لكن هذا الربط السوسيولوجي بين حقوق الإنسان كما وردت في الكتاب المدرسي ومتغيرات الواقع الاجتماعي للمجتمع الجزائري في تلك المرحلة التاريخية لا ينسينا أن الهدف من إدماج حقوق الإنسان في المناهج والبرامج الدراسية هو هدف تربوي بالأساس. أي ترسيخ هذه الحقوق في نفوس وعقول الناشئة كقناعات أخلاقية دائمة. ولذلك نقول إنّه إذا كان التركيز على مفردات الحقوق المذكورة آنفا له ما يبرره، فإن إهمال حقوق أخرى لا نجد له تبريرا مشروعا وذلك هو حال حق المساهمة في الحياة السياسية والاجتماعية وحقوق المساواة في الأجر وحق التعبير الحر والتنقل الخ... وهي حقوق لا نجد لها أثرا في الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة. (انظر بهذا الشأن تواتر مختلف الحقوق في الجدول المثبت أسفله).

وخلاصة ما تقدم، يمكننا القول إن الكتب المدرسية المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية تمكنت وإن في حدود ضيقة جدا من تجاوز النقص المسجل في برامج التعليم في السنوات السابقة بخصوص مسألة حقوق الإنسان. لكن التقدم

المسجل يظل ضعيفا مقارنة بالطموحات التي عبر عنها المجتمع أكثر من مرة. وهكذا يبقى أمام الدولة وتنظيمات المجتمع المدني بما فيها جمعيات حقوق الإنسان في الجزائر فراغ كبير ينبغي ملؤه من أجل إقناع السلطة بضرورة حمل حقوق الإنسان كقيمة أخلاقية وإشاعتها في الحياة العامة كممارسة مجتمعية.

الهيئات المشاركة في إعداد المناهج

بعد هذا العرض والتحليل لمحتوى البرامج لابد من طرح التساؤل التالي: من يعد المناهج وهل تشارك تنظيمات المجتمع المدني العاملة في مجال حقوق الإنسان في صياغة وإعداد تلك المناهج؟

جدول رقم «1»

تواتر حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي

المادة	كتاب الدروس	كتاب النصوص	كتاب الأستاذ	المجموع
حقوق الإنسان	1	9	2	12
حقوق الشعوب	-	3	-	3
حقوق طبيعية				
حق الحياة	5	1	1	7
حق الأمن	-	2	1	3
حق الحرية	5	5	1	11
حق المساواة	6	1	1	8
حق التنقل	-	-	-	-
حق التفكير	3	0	0	3
حقوق اقتصادية				
حق العمل	5	2	-	7
حق التملك	1	-	-	1
العيش اللائق	2	-	-	2
حق الراحة	-	3	-	3
مساواة في الأجر	-	-	-	-

حقوق اجتماعية				
تمتع برعاية اجتماعية	1	ـ	ـ	1
مساهمة في الحياة الاجتماعية	ـ	ـ	ـ	ـ
الضمان الاجتماعي	1	ـ	ـ	1
تنمية الشخصية	2	2	1	5
الكرامة والشرف	4	1	ـ	5
حق التعليم	1	ـ	1	2
حق السكن	2	ـ	1	3
حق التدين	ـ	2	ـ	2
حقوق سياسية				
المساهمة في الحياة السياسية	1	ـ	ـ	1
حق الانتماء	ـ	1	ـ	1
إدارة الشأن العام	1	ـ	ـ	1
ممارسة ومراقبة السلطة	ـ	3	ـ	3
حق التعبير	2	2	1	5

إجابة على هذا السؤال ينبغي القول إن مسألة إعداد المناهج لم تعرف أسلوبا واحدا منذ الاستقلال، سواء تعلق الأمر بالجهة التي تضطلع برسم السياسة العامة لمناهج التربية والتعليم، أو تلك التي تحدد محتويات المناهج من حيث المادة المعرفية المتضمنة لها. وقد تعرض بعض المختصين في شؤون التربية لهذه القضية مثل السيدة قريفو التي انتقدت بشدة في مطلع التسعينات هيمنة الإدارة كطرف وحيد على إعداد البرامج الدراسية مقصية كل القوى الفاعلة في المجتمع المدني. والحقيقة أن المجتمع المدني ذاته لم يجد طريقه نحو التشكل قبل الرجة الاجتماعية التي حدثت في 05 أكتوبر/تشرين الأول من سنة 1988. وإذا كانت جميع القوى داخل المجتمع (الحزب الواحد وتنظيماته الشعبية) قبل ذلك التاريخ

مجرد أقمار تابعة تسبح في فلك السلطة السياسية فإن أيديولوجية التماهي بين السلطة والمجتمع، بين الحكام والمحكومين لم تكن تسمح عمليا بفكرة المشاركة. لأن هذه الأخيرة تقوم على مبدأ التعددية والتمايز داخل المجتمع وليس على مبدأ الأحادية والتطابق. ومن ثم فإن السلطة ذات الطابع الشمولي هي التي كانت تخطط وتنظم وتنفذ المشاريع في جميع مجالات الحياة الاجتماعية بما في ذلك طبعا المجال التربوي وبالذات إعداد المناهج التعليمية.

وحتى بعد اعتراف الدولة المحتشم بالتمايز القائم في المجتمع وبالاستقلالية النسبية للمجتمع عن السلطة السياسية وأجهزتها الإدارية في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات فإنها ظلت تمارس الأسلوب القديم في التخطيط للمنظومة التربوية من خلال التدخل المباشر في وضع البرامج الدراسية. وفي هذه الأثناء ودون رغبة السلطة وعكس إرادتها بدأ المجتمع المدني في التشكل تدريجيا، وما تزال صيرورة تكوينه محل مناورات واستقطاب من قبل السلطة. في هذا الإطار ما كان الحديث عن مشاركة المجتمع المدني في صياغة البرامج التربوية والتعليمية أن يصبح أمرا ممكنا ولا منطقيا حتى لو سلمنا بوجود قطاعات من المجتمع المدني تنشط في مجال حقوق الإنسان، وهي في الواقع محدودة وضعيفة في آن. الإشارة هنا طبعا إلى رابطات حقوق الإنسان وبعض الهيئات غير الحكومية العاملة في هذا الحقل التي لم تكن مشاركتها في إعداد البرامج أمرا ممكنا بسبب التدهور الكبير الحاصل في الأوضاع السياسية والاجتماعية التي سادت خلال العشرية الماضية وما تزال لغاية اليوم.

لكن يبدو الأمر اليوم وكأنه يتحرك في اتجاه مغاير لما كان قائما، ليس بسبب تغير في نوايا السلطة أو تحول في مواقفها أو ممارساتها المعتمدة على أسلوب المناورة والذرائعية في تعاملها مع تنظيمات المجتمع المدني الحديث النشأة، ولكن بسبب التغير الذي عرفته الساحة الدولية في المجالين السياسي والاقتصادي. فالعولمة فرضت على البلاد النامية نمطا جديدا من العلاقات الدولية قائما على فرض صريح لمواقف ومصالح البلاد الغنية التي تعمل تحت غطاء توسيع نطاق

أسلوب الحكم الرشيد في العالم على فرض نمط التنظيم الليبرالي في المجالين السياسي والاقتصادي.

في ذات الوقت نسجل تزايد رغبة المجتمع الجزائري الأكيدة في الانعتاق من النظام الأحادي وتوقه إلى المشاركة في الشأن العام. وهكذا لم يعد بإمكان السلطة القائمة تجاهل الضغوط القوية والمستمرة سواء تلك القادمة من المحيط الخارجي أو من الداخل. لذلك نجدها تفتح منافذ ومعابر وإن كانت لا تزال ضيقة ومحدودة في وجه تنظيمات المجتمع المدني للمشاركة في الشأن العام. يبدو ذلك بوضوح سواء على مستوى النصوص التنظيمية أو النشاط الفعلي الجاري الآن لإصلاح المنظومة التربوية.

فالوزارة أنشأت بموجب القرار رقم 34/ 98 المؤرخ في 21 جوان/حزيران 1998 اللجنة الوطنية للمناهج وهي هيئة رسمية تابعة للوزير المكلف بالتربية الوطنية، وقد جرى تحديد مهام هذه الهيئة على النحو التالي:

- تعنى بالتصور والتوجيه والتنسيق في مجال المناهج التعليمية من خلال تقديم الآراء والاقتراحات للوزير المكلف بالتربية الوطنية حول كل القضايا المتعلقة بمناهج التعليم؛ مثل التصور العام للتعليم وصياغة الأهداف العامة انطلاقا من الغايات التربوية.
- تحديد ملامح التخرّج للتلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية.
- إعداد مرجعية عامة للمناهج تتضمن تحديد الأهداف العامة لكل مادة تعليمية في كل طور تعليمي.
- إعداد أدلة المرجعيات النظرية والمنهجية المتعلقة ببناء مناهج كل مادة تعليمية.
- النظر في مدى تطابق مشاريع المناهج المعدة من قبل الأفواج المتخصصة تبعا للمواصفات المحددة في المرجعيات.
- صياغة نظام لتقييم تحصيل المتعلمين والمعالجة البيداغوجية.
- في الجملة فإن اللجنة الوطنية للبرامج تعنى بتصور واقتراح الفلسفة العامة للتربية الوطنية وذلك من خلال وضع القواعد العامة للمنظومة التربوية المنتظرة.

لا ريب أن هذا الأمر الأخير ليس مسألة وزارية تتعلق بقضايا تقنية، وإنما هو شأن عام يكون للخبراء رأي فيه ولكن الكلمة الفاصلة فيه تعود للمجتمع لأن القضية ليست إجراء تقنيا ومرحليا لتحسين الأداءات التربوية، بل يتعلق الأمر بوضع استراتيجية عامة لتنظيم قطاع حيوي على صلة مباشرة ودائمة بجملة القطاعات الأخرى.

لذلك فإن طبيعة وحجم الموقع الذي يحتله المجتمع المدني من خلال تنظيماته المختلفة في اللجنة الوطنية للبرامج أمر هام وذو دلالة كبيرة بالنسبة لمستقبل حقوق الإنسان في منظومة التربية والتعليم، وكذلك بالنسبة لموقف صانعي القرار داخل الدولة تجاه الممارسة الديمقراطية الحقيقية، وليس ديمقراطية الواجهة التي تبدو الخيار الغالب لحد الآن.

في إطار البحث عن موقع المجتمع المدني ضمن اللجنة الوزارية يمكننا النظر إلى الوثيقة المذكورة آنفا التي تحدد تشكيلة اللجنة الوطنية للبرامج في 28 عضوا يختارون من بين العناصر التي تشغل وظائف ذات علاقة بمنظومة التربية والتكوين موزعين على النحو التالي:

1. ثمانية أعضاء (08) يمثلون الإدارات المركزية المعنية وهي وزارة التربية الوطنية ويمثلها 02 عضوان، ثم عضو واحد عن كل واحدة من الوزارات التالية؛ التعليم العالي، التكوين المهني، الشؤون الدينية، الشباب والرياضة، الثقافة والمجاهدون.

2. ستة أعضاء (06) يتم اختيارهم من بين مفتشي التربية والتعليم يمثلون مختلف التخصصات؛ العلوم والتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الاجتماعية والإنسانية، اللغات والآداب والفنون، علم النفس وعلوم التربية.

3. ستة أعضاء (06) يعينهم وزير التربية الوطنية من بين الباحثين والأساتذة الجامعيين يمثلون مختلف التخصصات المذكورة سابقا.

4. ستة أعضاء (06) آخرين يعينهم الوزير من بين الكفاءات الوطنية في عالم التربية والتكوين.

5. عضوان (02) يمثلان جمعيات أولياء التلاميذ. (11)

يلاحظ على هذه القائمة أنها ذات طابع إداري وتقني بما في ذلك الباحثون والأساتذة والكفاءات التربوية الذين يشاركون في هذه اللجنة بصفتهم خبراء وليس لأنهم يمثلون قطاعات أو تنظيمات من المجتمع المدني ولهذا تؤكد الوثيقة على اختصاصهم وكفاءتهم. إن هذا الأمر ليس مستهجنا، بل مطلوب لكن ما لا ينبغي أن يغيب عن الأذهان هو أن هذه اللجنة ليست ذات وظيفة تقنية محضة، بل إنها تضطلع بمهمة سياسية استراتيجية تتعلق باقتراح الفلسفة العامة للمنظومة التربوية، وهي مسألة تتجاوز الخبراء والفنيين لتتسع لتنظيمات المجتمع المدني. يبدو تمثيل هذا الأخير مقتصرا على العضوين الممثلين لجمعيات الأولياء. لعل هذا القصور هو ما حاول المشرع استدراكه ولو بصيغة جزئية من خلال المادة الرابعة عشرة التي تمكن اللجنة من اللجوء لاستشارة الهيئات والشخصيات من خارجها وهو ما يفسح المجال أمام احتمال إشراك المجتمع المدني ولو بشكل غير مباشر ومنتظم.

وخلاصة الأمر أن السلطة لم تمنح المجتمع المدني سوى موقع محدود وغير مضمون للمساهمة في وضع السياسة العامة للمنظومة التربوية. أما على مستوى اللجان المتخصصة فيسجل الغياب الكامل لممثلي المجتمع المدني لأن هذه اللجان ذات طابع تقني أكثر من اللجنة الوطنية، وتنحصر مهامها في تحديد مضمون وأهداف المواد التعليمية التي تترجم السياسة العامة المصوغة من قبل اللجنة الوطنية للبرامج. وتتكون اللجان المتخصصة من أساتذة ومفتشي التعليم الثانوي المختصين في المواد التعليمية المعنية.

---

11 ـ وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية عدد 418 سبتمبر 1998.

مكانة حقوق الإنسان
في المناهج والكتب المدرسية
المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية

الدكتور حسين العودات (*)

(*) خبير في مجال التربية، باحث من سوريا.

الصفحة

القسم الأول : مقدمة عامة حول التعليم وأصنافه

نصّ الدستور السوري في المادة (37) أن (التعليم حق تكفله الدولة وهو مجاني في جميع مراحله وإلزامي في المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى).

وبالفعل أصبح التعليم في سورية حسب الدستور حقاً من حقوق الإنسان مهما كان جنسه أو دينه أو مذهبه أو المنطقة التي ينتمي إليها، وقد صدرت قوانين تنفيذية لهذه المادة من الدستور أهمها:

1 ـ قانون إلزامية التعليم (رقم 35 لعام 1981) الذي ينص على:

أ . إلزام جميع أولياء الأطفال السوريين (ذكوراً وإناثاً) الذين تتراوح أعمارهم بين 6 ـ 12 سنة بإلحاقهم بالمدارس الابتدائية على الشكل التالي:

1 . يدخل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 ـ 9 سنوات المدرسة الابتدائية ويتابعون تعليمهم حتى نهاية المرحلة الابتدائية.

2. يدخل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 ـ 12 سنة (وهم الأطفال الذين لم يتح لهم دخول المدرسة في الوقت المناسب) شُعباً خاصة ملحقة بالمدرسة الابتدائية، ويطبق عليهم منهاج وخطة دراسية توضعان من قبل الوزارة لهذا الغرض، ويجتازون المرحلة الابتدائية وفقاً للخطة والمنهاج الموضوعين بثلاث سنوات (بدلاً من ست سنوات)، ويمنحون وثيقة إتمام المرحلة الابتدائية بعد ذلك، أي أن سنوات المرحلة الابتدائية الست تختصر إلى النصف ليستدرك هؤلاء الأطفال ما فاتهم.

3. تتابع الوزارة استمرار تعليم الأطفال الملحقين لديها ممن هم في سن التعليم الإلزامي حتى إنهائهم المرحلة الابتدائية ولو تجاوزوا سن الثانية عشرة.

4. فرضت غرامات وعقوبات جزائية بموجب هذا القانون على الأولياء الذين يمتنعون عن إرسال الطفل إلى المدرسة، كما نص القانون على منح مكافآت تشجيعية للعاملين في تنفيذ التعليم الإلزامي والتشجيع عليه والتقيد به.

ب . صدر القانون رقم 7 لعام 1972 وهو قانون خاص بمحو الأمية وينظم مكافحتها والتشجيع على محوها، وتتولى وزارة الثقافة إنجاز هذه المهمة من خلال دورات خاصة لمحو الأمية تقام في مختلف المؤسسات والمناطق في إطار برامج خاصة وكتب خاصة وبالاستعانة بالمعلمين من وزارة التربية مقابل أجر إضافي. والملاحظ أن هذا القانون لم يشرك مؤسسات المجتمع المدني بعملية محو الأمية، لا في وضع خطتها ولا إجراءات تنفيذها.وبعد تنفيذ معطيات هذين القانونين تطور التعليم في سورية من حيث عدد التلاميذ الملتحقين بالمدارس كما تراجعت نسبة الأمية وهذا ما تبينه المؤشرات أدناه :

1. انخفضت نسبة الأمية بين الكبار (ذكوراً وإناثاً) من 53٪ عام 1970 إلى 11.4٪ عام 2000 والأرقام التالية تقدم بعض التفصيلات: (1)

العام	نسبة الأمية٪		النسبة العامة
	ذكور	إناث	
1970	34,4	73,2	53
1981	21,9	54,5	38
1993	11,2	30,60	20
2000	5,2	17,7	11,4

2 . ونتج عن تطبيق قانون الإلزام ارتفاع نسبة التلاميذ الذين هم في سن التعليم وتم تسجيلهم في المدارس حتى كادت نسبة التسرب أن تنعدم (حسب الإحصائيات الرسمية) كما هو مبين في الجدول التالي:

1 – نسبة الأمية للسكان فى الفئة العمرية 13 ـ 45 سنة حسب الجنس عام 2000 والتعداد العام للسكان 1970 و1981 والمسح الديموغرافي المتكامل (بيانات صادرة عن المكتب المركزي للإحصاء ـ دمشق)

العام	نسبة الطلاب المسجلين٪	نسبة التسرب(2)
1970	67	33
1980	73	27
1990	86	14
2000 ـ 1999	99,19	0,81

3 . وفي ضوء هذا تطور عدد الطلاب المطلق في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي خلال السنوات الخمس الأخيرة (رسمي، خاص، وكالة الغوث) كما يلي:

	1995/1994	1996/1995	1997/1996	1998/1997	1999/1998	2000/1999
ذكور	1990024	2004756	2022093	2032671	2087728	2132977
اناث	1708273	1735152	1767155	1802275	1841687	1883845
مجموع	3698297	3739908	3789248	3834946	3929415	4016822

4 .كما زادت النسبة المئوية للإناث إلى مجموع الطلاب في مراحل التعليم المختلفة (ما قبل الجامعي) خلال السنوات الخمس الأخيرة كما يبين الجدول التالي:

2 – إحصائيات التعليم – وزارة التربية دمشق 2000

السنة الدراسية	رياض الأطفال	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي العام	التعليم الثانوي العام	الثانوي الفني والمهني	دور المعلمين والمعلمات	معاهد إعداد المدرسين	معاهد متوسطة فنية	معاهد التربية الرياضية
95 / 94	45,6	46,6	44,9	45,9	50,7	63,4	80,6	48,1	53,6
97 / 96	46,4	46,7	45,6	46,7	51,5	64,1	81,4	46,1	53,3
98 / 97	46,2	47,0	45,8	47,4	53,3	70,7	81,1	46,1	49,3
99 / 98	46,31	46,88	45,80	48,21	52,42	71,86	80,53	45,90	46.49
2000 / 99	46,84	47,00	45,85	49,08	50,70	69,76	80,37	47,48	46,81

5 . إن إلزامية التعليم ومجانيته في سورية من جهة وزيادة معدلات النمو السكاني من جهة أخرى (معدل النمو 3٪ بين 1990 ـ2000)، زاد عدد الطلاب في مراحل التعليم زيادة كبيرة جداً، وحمّل الدولة أعباء إضافية ويبين الجدول التالي معدلات تطور عدد المدارس في مراحل التعليم ما قبل الجامعي:

تطور عدد المدارس في مراحل التعليم ما قبل الجامعي خلال السنوات الخمس الأخيرة

1996/1995	1997/1996	1998/1997	1999/1998	2000/1999
16154	16267	16596	16963	17331

6- وازداد عدد المعلمين والمدرسين كما يلي:

تطور عدد الهيئة التعليمية خلال السنوات الخمس الأخيرة

1996/1995	1997/1996	1998/1997	1999/1998	2000/1999
16154	16267	16596	16963	17331

7- ويلخص الجدول التالي تطور عدد المدارس والطلاب والهيئة التعليمية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي خلال السنوات العشر 1990-2000 في جميع أنواع المدارس (الرسمية، الخاصة، وكالة الغوث)

السنة	مدارس	طلاب	هيئة تعليمية
1996 / 1995	16154	3739908	185973
1997 / 1996	16267	3789248	189517
1998 / 1997	16596	3834946	195389
1999 / 1998	16963	3929415	199271
2000 / 1999	17331	4016822	210041
نسبة الزيادة خلال 5 سنوات	٪107	٪107	٪113

8- كما يقدم الجدول التالي إحصائية مقارنة عن التطور الكمي لإحصاءات التربية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي لعامي 1970 و2000 حسب نوع التعليم ومرحلته:

مراحل التعليم		مدارس		طلاب		هيئة تعليمية	
		1970	2000/99	1970	2000/99	1970	2000/99
رياض الأطفال		259	1170	26438	115613	723	4640
التعليم الابتدائي		5500	11482	9249669	2774922	25134	121880
الإعدادي	العام	800	2841	236309	783565	أحصوا مع الثانوي	
	الشرعي	8	34	584	7254		
الثانوي	العام	350	1000	79494	171725	5503 6827	63889
	الشرعي	7	34	459	3378	148 57	964
التعليم الفني والمهني الثانوي	صناعي إعدادي	-	-	-	-	مشترك مع الثانوي	
	نسوي إعدادي	-	-	-	-		
	تجاري إعدادي	-	-	-	-		
	مجموع الإعداد الفني	-	-	-	-		
	صناعي ثانوي	15	211	7450	43187	611	7473
	نسوي ثانوي	4	341	133	39823	66	4723
	تجاري ثانوي	8	95	1254	30740	1	1750
	مجموع الثانوي الفني	27	647	8837	113750	678	13946
	ثانوي زراعي	10	42	1260	18301	81	927
المعاهد المتوسطة	المدرسون المساعدون	2	13	1063	6745	97	779
	التربية الرياضية	2	6	205	1362	36	234
	الصناعية	1	23	393	5954	65	1158
	المصرفية التجارية	-	10	-	2793	-	266
	الفنون النسوية	-	16	-	4291	-	651
	المجموع	5	68	1661	21145	198	3088
	دور المعلمين	15	13	2424	7169	201	707
المجموع العام		6981	17331	1282435	4016822	33899	210041

أصناف التعليم

يشكل التعليم الرسمي الذي تتولاه الدولة النسبة الطاغية في إحصاءات التعليم (مدارس، طلاب، هيئة تدريسية) فقد بلغت نسبة الطلاب المنتسبين لمدارس الدولة في المرحلتين الإعدادية والثانوية عام 2000 (95,4٪) من مجموع الطلاب ولم تتجاوز نسبة طلاب المدارس الخاصة 2٪ وطلاب مدارس وكالة غوث اللاجئين 6.2٪ . أما التعليم الثانوي الشرعي (الديني) فلم تتجاوز نسبة طلابه إلى عدد طلاب التعليم العام في المرحلة الثانوية عام 2000 (0,19٪) ويبين الجدول التالي أعداد طلابه في هذه المرحلة لعام 2000 ومدارسه وهيئته التعليمية ونسبتهم إلى التعليم العام :

	مدارس	طلاب	هيئة تعليمية
التعليم العام	1000	171725	5503
التعليم الشرعي	34	3378	148
النسبة	٪ 3,4	٪1,9	٪2,6

– تتولى الدولة الإنفاق على التعليم وتأخذ موازنة التعليم حيزاً كبيراً من الموازنة العامة للدولة، ويبين الجدول التالي نسب حجم موازنة التعليم إلى الموازنة العامة خلال السنوات الخمس 1995 ـ 2000 .

السنة	النسبة من الموازنة
1995	7,9
1996	7,8
1997	7,3
1998	7,1
1999	6,9
2000	6,8

ويعود تناقص النسبة بسبب الارتفاع المطلق لحجم الموازنة في بنودها المختلفة.

القسم الثاني : تحليل مضمون المناهج

أهداف التعليم وطرق إعداد المناهج

تنص المادة الثامنة من دستور الجمهورية العربية السورية على أن (حزب البعث العربي الاشتراكي هو الحزب القائد في المجتمع والدولة ويقود جبهة وطنية تقدمية تعمل على توحيد طاقات جماهير الشعب ووضعها في خدمة أهداف الأمة العربية) وقد استند الدستور إلى المنطلقات الرئيسية التالية كما جاء في مقدمته :

1ـ إن الثورة العربية الشاملة ضرورة قائمة ومستمرة لتحقيق أهداف الأمة العربية في الوحدة والحرية والاشتراكية، والثورة في القطر العربي السوري هي جزء من الثورة العربية الشاملة.

2ـ إن جميع الإنجازات التي حققها أو يمكن أن يحققها أي قطر عربي في ظل واقع التجزئة تظل مقصرة عن بلوغ كامل أبعادها...ما لم تعززها وتصُنها الوحدة العربية.

3ـ إن السير باتجاه إقامة النظام الاشتراكي بالإضافة إلى أنه ضرورة منبعثة من حاجات المجتمع العربي فإنه ضرورة أساسية لزج طاقات الجماهير العربية في معركتها ضد الصهيونية والإمبريالية.

4ـ الحرية حق مقدس والديموقراطية الشعبية هي الصيغة المثالية التي تكفل للمواطن ممارسة حريته ... وحرية الوطن لا يصونها إلا المواطنون الأحرار ولا تكتمل حرية المواطن إلا بتحرره الاقتصادي والاجتماعي.

5ـ إن حركة الثورة العربية جزء أساسي من حركة التحرر العالمي .

تلخص هذه المنطلقات التي جاءت في مقدمة الدستور الأهداف الأساسية للتربية، وتشكل الإطار العام الذي يوجه المناهج والكتب، ونجدها نفسها تتكرر في أهداف المناهج والكتب وفي كل الأدبيات المتعلقة بها، وهي الأسس والقواعد والمحاور التي يطلب من واضعي المناهج ومؤلفي الكتب الاعتماد عليها والعمل في ضوء ما جاء فيها.

في الوقت نفسه تلتقي أهداف التربية في سورية إلى حد بعيد مع استراتيجية التربية العربية التي أقرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)

ومع منطلقات مناهج الوحدة الثقافية العربية التي أقرت عام 1957. وقد أكدت أهداف التربية للمرحلة الثانوية إضافة لما سبق، على أنها تعمل (لاستكمال بناء الثقافة العامة للطالب وتمكينه من فهم حضارة مجتمعه وعصره، وإعداده للمشاركة في الحياة العامة أو متابعة الدراسة في المراحل العليا).

تدرس المناهج نفسها في جميع أصناف التعليم العام والخاص ووكالة الغوث ولا يسمح بأي إنقاص من المناهج أو الكتب، ويمكن للمدارس الخاصة زيادة بعض الساعات الأسبوعية المخصصة لتعليم اللغات الأجنبية فقط.

تنطلق مناهج التعليم في سورية من الاعتراف بالأديان السماوية الثلاثة،وتدرّس مادة التربية الدينية في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي (الابتدائي ـ الإعدادي ـ الثانوي) وتعامل هذه المادة كغيرها من المواد في تقويم الطالب وامتحانه لكنها تطوى من علاماته في الشهادة الثانوية عند تقدمه للانتساب للجامعة، ويتم وضع مناهجها وكتبها كما يلي:

1. مادة التربية الدينية الإسلامية: تتولى وزارة التربية وضع مناهج هذه المادة وتأليف كتبها، وتدرس للمسلمين من الطلاب، ويتم التعاون في وضع المناهج والكتب بين مديرية المناهج ومفتشي المادة بالتعاون مع وزارة الأوقاف.

2. مادة التربية الدينية المسيحية : تشكل الوزارة لجنة تمثل مختلف الطوائف المسيحية تشاركها الوزارة في وضع مناهج التربية الدينية المسيحية للمراحل المختلفة ثم تتولى الوزارة تأليف الكتب في ضوء ذلك وفي إطار أهداف المناهج التربوية والسياسة العامة للدولة.

3. يتم تعليم الديانة اليهودية في المدارس التي يتواجد فيها طلاب يهود.

4. تسمح الدولة للسوريين من غير العرب (كالأرمن والسريان) بتعليم لغاتهم الأم إضافة للمناهج المقررة، بهدف أن يتمكنوا من ممارسة شعائرهم الدينية باللغة الطقسية.

5.تضاف بعض المواد الدينية وكتب اللغة العربية لمناهج المدارس الدينية الإسلامية.

إعداد المناهج

تقوم وزارة التربية بإعداد المناهج والكتب وإقرارها وتأليفها لمراحل التعليم ما قبل الجامعي، ولتحقيق هذا الهدف أنشئت في الوزارة منذ عشرات السنين مديرية المناهج والبحوث وخولت إعداد المناهج والإشراف على تطبيقها، وتتبع الآلية (الإجراءات) التالية في وضع المناهج وتأليف الكتب :

1. تشكل الوزارة (تحت إشراف مديرية المناهج) لجاناً تضم الموجهين الأولين لكل مادة يساعدهم موجهون اختصاصيون وتربويون ومدرسون ميدانيون وأساتذة من كليات التربية في الجامعات، ويشارك في هذه اللجان مشاركة ثانوية ممثلون عن المنظمة الشعبية المعنية (اتحاد الطلاب، نقابة المعلمين، اتحاد الشبيبة، الاتحاد النسائي) تقوم بوضع المناهج أو تعديلها وإقرار مضامين المواد والكتب .

2. تعتمد اللجان السابقة في إنجاز عملها على تقارير الموجهين الاختصاصيين وتقارير نقابة المعلمين، واقتراحات المدرسين الميدانيين، في مجالات تقويم الكتب والمناهج وأساليب التأليف ومدى مواءمتها للأهداف والمتطلبات التربوية والوطنية والعلمية.

3. تتعاون اللجان مع الوزارات الأخرى المعنية بالمناهج مثل وزارة الزراعة في مناهج وكتب المدارس الزراعية ووزارة الأوقاف في المناهج والكتب الدينية ووزارة التعليم العالي في مناهج وكتب المعاهد المتوسطة وإعداد المعلمين ... الخ.

4. يتم تعديل المناهج والكتب وتغييرها كلما اقتضت الحاجة وبناء على تقارير المفتشين الاختصاصيين.

5. لا تشترك مؤسسات المجتمع المدني (الأحزاب السياسية، المؤسسات الثقافية، الجمعيات المختصة ..الخ) باستثناء الاتحادات النقابية والمهنية شبه الرسمية بإعداد المناهج، كما لا تشارك مؤسسات المجتمع المدني العاملة في مجال حقوق الإنسان في إعدادها، ولاتخرج عملية إعداد المناهج في الواقع من أيدي وزارة التربية ومديرياتها وموظفيها فهي بالنهاية واقعة كلياً بيد البيروقراطية، ولايشارك أحد مشاركة جدية فيها لامباشرة ولا بشكل غير مباشر.

6. لا يأخذ تدريس حقوق الإنسان مدخلاً مستقلاً بذاته، وإنما يندرج في السياق العام للمناهج والكتب، ولاتدرس هذه الحقوق بشكل منهجي واضح مخطط شامل بل يتم التعرض إليها في سياق المادة والحدث، استحساناً أو نقداً من خلال القيم العامة للأديان والمجتمع والسياسة العامة للدولة، ولهذا نجد الموقف من مبادئ حقوق الإنسان مضطرباً فقد يحترم حق الحياة أو الحرية أو المساواة إذا كانت تتناسب مع مبادئ النظام السياسي وأهدافه، وقد يهمل هذه الحقوق إذا خالفت هذه الأهداف، وغالباً ما تكون سياسة الدولة ومبادئها ومنطلقاتها هي المعيار الرئيس لحقوق الإنسان وليس الإعلان العالمي أو الاتفاقات الدولية أو غيرها. وهكذا فإن مبادئ حزب البعث والقيم الدينية والتقاليد والقيم الاجتماعية السائدة هي المرجعية المعتمدة في تدريس مبادئ حقوق الإنسان من خلال سياق الكتاب أو الموضوع وليس على شكل مدخل مستقل.

القسم الثالث : تحليل مضمون الكتب المدرسية في المرحلة الثانوية

1. كتب التربية المدنية
2. كتب التاريخ
3. كتب الفلسفة
4. كتب الجغرافيا

1 . الكتب المقررة

يبلغ عدد كتب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية ستة عشر كتاباً منها ستة كتب في الفلسفة والمنطق وعلم الاجتماع، وأربعة كتب في التاريخ، وثلاثة كتب في الجغرافيا. وتتوزع هذه الكتب على صفوف المرحلة الثلاثة على الوجه الآتي:

الصف الأول الثاني	تاريخ التأليف
ـ مبادئ الفلسفة وعلم الاجتماع	1993/1992
ـ تاريخ الحضارة العربية	1991/1990
ـ التربية القومية الاشتراكية	1999/1998
ـ الجغرافيا الطبيعية	1993/1992

الصف الثاني الثانوي : الفرع الأدبي	
ـ الفلسفة العامة	1996/1995
ـ تاريخ العصور الحديثة (1 / 2)	1998/1997
ـ التربية القومية الاشتراكية	2000/1999
ـ الجغرافيا البشرية والاقتصادية	1998/1997

الصف الثاني الثانوي : الفرع العلمي	
ـ المنطق والعلوم الإنسانية	1995/1994
ـ التربية القومية الاشتراكية(موحّد)	2000/1999

الصف الثالث الثانوي: الأدبي

ـ الفلسفة والعلوم الإنسانية	1996/1995
ـ الفلسفة والعلوم الإنسانية (العربية)	1996/1995
ـ الفلسفة والعلوم الإنسانية(المنطق ومناهج البحث)	1996/1995
ـ تاريخ العرب الحديث والمعاصر	1990/1989
ـ التربية القومية الاشتراكية (موحد مع العلمي)	1997/1996
ـ الجغرافيا العامة والإقليمية للوطن العربي	1993/1992

الصف الثالث الثانوي : العلمي

ـ التربية القومية الاشتراكية (موحد مع الأدبي)	1997/1996

2 – تحليل مضمون كتب الاجتماعيات

1 . مدى تعبير النصوص ومختلف السندات البصرية والمقروءة عن مضمون حقوق الإنسان:

من الواضح أن كتب مادة الاجتماعيات في سورية تعكس المناهج المقررة للمادة، وأهداف تدريسها القومية والإنسانية ومداخل هذا التدريس، فالمدخلان القومي والإنساني يستقلان في بعض الكتب المقررة للمواد الفرعية الأربع وهي (التاريخ) و(الجغرافيا) و(الفلسفة وعلم الاجتماع والمنطق) و(التربية القومية الاشتراكية) مع محاولات لربطها معاً في إطار دمج المدخل القومي بالمدخل الإنساني.

– في مادة الفلسفة يبرز المدخل الإنساني من خلال كتب مبادئ الفلسفة وعلم الاجتماع، والفلسفة العامة والمنطق والعلوم الإنسانية، والفلسفة والعلوم الإنسانية للصفوف الثلاثة، في حين يبرز المدخل القومي في كتاب الفلسفة العربية، كذلك الأمر بالنسبة إلى مادة التاريخ حيث يظهر المدخل الإنساني في كتاب (تاريخ العصور الحديثة) مقابل بروز المدخل القومي مع إعطائه بعداً إنسانياً.

وفي إطار هذين المدخلين تتناوب المرجعيات القومية والدينية والمدنية والدولية والعلمية بحسب طبيعة كل مادة من هذه المواد الفرعية.

ففي كتب الفلسفة العامة تبرز المرجعية العلمية المعرفية، وفي كتب التاريخ العالمي تكون هذه المرجعية منطلقاً لتقديم المعارف، وفي كتب التاريخ القومي تطغى المرجعية القومية والدينية وهكذا ...

وتبدو المرجعية الدولية لحقوق الإنسان أضعف هذه المرجعيات وأقلّها بروزاً في الكتب ويستعاض عنها غالباً بتقديم تربية إنسانية في إطار المدخل القومي السائد تستند إلى القيم العربية الموروثة والدين الإسلامي الذي ينظر إلى تعاليمه وقيمه على أنها إفراز قومي، أو ترتكز على المعارف الفلسفية الإنسانية التي تحدد مفهوم الخير والشر، وعلى المعارف الاجتماعية التي تحدد علاقة الفرد بالمجتمع. إن تعليم حقوق الإنسان في هذه الكتب لا يرد غاية في حدّ ذاته، لكنه يتم في إطار التربية القومية التي تحرص أهداف المادة على إعطائها بعداً إنسانياً، وعملية الدمج هذه تظل في حدود العموميات، دون التركيز على مدخل إنساني واضح ومقصود بحد ذاته، وإن طغيان المدخل القومي في الكتب قد حجب عن المتعلّم الاطلاع على القضايا الراهنة لحقوق الإنسان وتجلياتها في العالم المعاصر، وقيّده بحدود الحاجات القومية، فلا نجد في هذه الكتب عرضاً للقضايا العالمية الهامة في مداخل بارزة ومستقلة، كالتعددية الاجتماعية والفقر والهجرة في واقعها الراهن، وقضايا السلم العالمي والصحة والبيئة، فهي تقدّم في هذه الكتب في إطار تعليم قومي دون متابعتها على صعيد المجتمع الدولي، أو تمكين المتعلم من وعي موقعه من القضايا العالمية، غير أن ذلك لا ينفي مثولها بوضوح عبر المدخل القومي، فمن الملاحظ أن هذه الكتب لا تنطلق من حقوق الإنسان الدولية في تقديم تربية إنسانية ترسخ الوعي لدى المتعلم لإدراك العلاقات الإنسانية، وتعرّف دوره في إطارها، فمرتكزها الأساسي العقيدة القومية، غير أن الكتب تلحّ على إبراز البعد الإنساني للقومية العربية، فهي قومية (منفتحة) بعيدة عن التعصب والانغلاق والاستعلاء، وهي في مضمونها العقائدي انتماء اجتماعي سياسي يهدف إلى إقامة دولة عربية اشتراكية موحدة توجه طاقات الأمة العربية للتحرر القومي والإنساني (ت.ق 1ثا

ص16) وهي حركة تحرر إنساني مستمر، ونضالها إنساني في محتواه حضاري تقدمي في أهدافه (ص17) وأهداف هذا النضال هي توفير مستوى إنساني لائق متحرر من الفاقة والاستغلال، والقومية العربية ترفض التعصب والعنصرية، وتعترف بحق الأمم في تقرير مصيرها (ص17).

إن هذه المنطلقات النظرية للتربية القومية الاشتراكية تلتقي في كثير من أهدافها مع حقوق الإنسان، وهي تسلّم مثلها بالفروق والتعددية بين الشعوب، وتوجه أحياناً المتعلم إلى إدراك العلاقات المتنوعة التي تربطه بمجتمعه والمجتمع العالمي كالعلاقات الاقتصادية والإنسانية والماضي المشترك والبيئة، وهي علاقات احتلت بعداً واضحاً في كتب التاريخ والجغرافيا والتربية القومية الاشتراكية.

وفي الكتب المقررة إشارات محدودة إلى المرجعية الدولية لحقوق الإنسان، فقد أوردت الكتب نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في معرض الحديث عن مفهوم الحرية وتحت عنوان : الحرية الفردية التي فسرت بأنها تحرير الفرد من أشكال الاستعمار والاستعباد والاستغلال، وأنها جزء من تحرر المجتمع السياسي والاقتصادي، وأشير في الهامش إلى توجيه المتعلم لقراءة هذه الحقوق التي كتبت بخط صغير لمطالعتها فحسب، دون ربطها بمحتوى الدروس وفي إطار المرجعية القومية (ت.ق 2 ثا ص45/ 49) أو التوسع في عرضها.

تعنى كتب الاجتماعيات بالوعي القومي، وتنفي عنه النزعة الشوفينية، وتصبّه في إطار الوعي الإنساني لتغيير الواقع وتحسين شروط الحياة (ت.ق 1ثا ص17) وتعترف بأن من حق كل أمة صنع حياتها داخل الأسرة الإنسانية دون استعمار أو استغلال أو تسلط وبناء دولتها القومية على أرضها (ص16) غير أنها ترى في بعض الحركات الاستقلالية التاريخية عن جسم الدولة العربية، والتي كانت تعبيراً عن حقها في تقرير المصير، حركات هدامة (ص24/ 25) وهي ترى في تطور الوعي الإنساني والقومي العربي عاملاً من عوامل صمود الأمة وعدم انحلالها وانبعاثها مجدداً في العصر الحديث (ص34). وهي تبرز أهمية التحام الجماهير بالقيادة السياسية التي من أبرز سماتها «الديموقراطية والإنسانية»

وتشيد بمواقف القائد حافظ الأسد المؤيدة للسلام العادل وفق قرارات الأمم المتحدة التي تحقق السلام وعودة الحقوق المغتصبة (ص63).

وتلتقي هذه الكتب مع حقوق الإنسان في مجال العلاقات الدولية فتذكر تأكيد الرئيس بشار الأسد لمواقف سورية الثابتة القائمة على العلاقات الوثيقة مع دول العالم وشعوبه على أساس التعاون والتكافؤ وعلى قاعدة الاحترام المتبادل والتعاون البنّاء، وصيانة الأمن والسلام الدوليين وانطلاقاً من حق الشعوب في تقرير مصيرها بالشكل الذي يضمن تحقيق مصالحها القومية (ص72).

وبالمقابل فإن كتب التربية القومية لا تستطيع من منطلق الوجود القومي المهدّد أن تتغافل عن خطر الصهيونية وأطماعها في المنطقة فهي تفرد لها فصولاً في كتاب التربية القومية الاشتراكية للأول الثانوي كحركة عنصرية عدوانية، وتتناول بالتفصيل تاريخ القضية الفلسطينية والصراع العربي الصهيوني (من الصفحة 73 ـ112) وقد تبدو هذه الفصول في نظر بعض دعاة حقوق الإنسان تكريساً لحل المشكلات بالعنف، وتعارضاً مع السعي لتربية إنسانية تسعى لبناء مجتمع إنساني يسوده الوئام والتفاهم وحل المشكلات بالحوار، رغم أن العرب والدول استنفدوا كل فرص للتفاهم والحوار بعد أن ضربت إسرائيل بعرض الحائط بقرارات الأمم المتحدة، وتمادت في قهر الشعب الفلسطيني على مرأى من العالم وسمعه، ولعل مصطلح (الثورة) ومفهومها في الكتب يشكل نقطة افتراق جوهرية بين حقوق الإنسان والنظرية القومية الاشتراكية، فالكتب المدرسية وخاصة كتب التربية القومية الاشتراكية تلحّ على إحداث تغيير في المجتمع باعتماده الثورة أسلوبا ويعرّف كتاب الصف الثاني (ص9) الثورة بأنها مجموعة التحولات التاريخية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي تؤدي إلى تغيير جذري شامل في المجتمع وما من سبيل لمعالجة الواقع إلا بالثورة عليه، وتأتي الثورة نتيجة وعي الجماهير بظروفها من أجل تحقيق أهدافها القومية الاجتماعية، والتي تتحقق من خلال تنمية الوعي (الطبقي) للجماهير صاحبة المصلحة بالثورة وهي الجماهير (المستغَلّة والكادحة) لإحلال

علاقات إنتاج جديدة وقلب البنى الأساسية في المجتمع (ت.ق 2ثاص11) إن هذه الأهداف لا يمكن أن تتم إلا عن طريق (الانقلاب) أي (الثورة) والنضال (ص10) وقد ترتب على ذلك الدعوة إلى ضرورة تسلم (حزب ثوري) قيادة السلطة في المجتمع (ت.ق 1ثا ص54) من مبدأ أن السلطة في المجتمع تمارسها طليعة ثورية، ولا يعني ذلك الرفض المطلق للأحزاب الأخرى في ظل قيادة الحزب الثوري للدولة والمجتمع، (فوجود جبهة من القوى الوطنية والتقدمية لا يتعارض مع مبدأ الحزب القائد) (ص55) ويترتب على ذلك رفض مفهوم الديموقراطية الغربية لارتباطه بالمبدأ الرأسمالي وقيامه على أساس وجود : (أحزاب تمثل مصالح الطبقة المالكة المستغلّة).في حين تنادي حقوق الإنسان بمنح كل شخص الحق في الاشتراك في إدارة الشؤون العامة إما مباشرة أو بوساطة ممثلين يختارون اختياراً (المادة 21 بند2 من وثيقة حقوق الإنسان) وتشير الكتب إلى حقوق الإنسان العربي (ص53) وهي أربعة كما وردت في (ت.ق 1ثاص56): حقه في وحدته القومية، وحقه في التحرر من الاستعمار والاستيطان، وحقه في الحرية الفردية، وحقه في الديموقراطية دون ربط هذه الحقوق بحقوق الإنسان العالمية، وعن سمات الحياة الديموقراطية في ظل الحركة التصحيحية يشير المصدر نفسه إلى أن الحركة التصحيحية «أمنت بالإنسان كقيمة في ذاته قبل أن يكون فرداً في المجتمع فحرصت على كرامته وحريته (ص57) وهي تشير إلى أن الحركة التصحيحية انطلقت في سياساتها الداخلية على أساس أن (الشعب) هو مصدر السلطة وموجِّهها من خلال منظماته الشعبية والمهنية(ص58) ومن الواضح أن مفهوم الشعب انسجاماً مع النظرية القومية الاشتراكية هو الجماهير صاحبة المصلحة في التغيير والثورة حصراً.

ويعرّف مجلس الشعب في (كتاب التربية القومية 2ثا) بأنه مؤسسة منتخبة انتخاباً ديموقراطياً يمارس المواطنون من خلالها حقوقهم في إدارة الدولة وقيادة المجتمع وفق الدستور الدائم (ص59) ويفهم من كلمة (الشعب) و(المواطنون) انسجاماً مع مفهوم الديموقراطية الشعبية : الجماهير ذات المصلحة في التغيير بحسب مفهوم الديموقراطية بمعناها الغربي، على أنه انطلاقاً من أن الثورة هي

تغيير مستمر كما تشير هذه الكتب فإن الدستور وبعد مرور سنوات على قيام الثورة والحركة التصحيحية يوسّع مفهوم الجماهير صاحبة المصلحة في التغيير بعد تأميم الملكية والمنشآت الرأسمالية حيث أصبح مفهوم هذه الجماهير يضم كل النقابات والمنظمات الشعبية بما في ذلك فئة (التجار) الذين أصبح لهم ممثلون في مجلس الشعب.

وتركز الكتب على أهمية التنظيم وصب طاقات الأفراد في التنمية القومية وتبرز دور التربية في التنمية والتقدم، وتورد تعريف التنمية المستدامة مقتبساً من برنامج الأمم المتحدة وتبرز دورها في ردم الهوة بين الدول الغنية والفقيرة ومعالجة «الأخطار التي يمكن أن تلحق بكوكب الأرض والعمل على نقاء البيئة» (ت.ق 3 ثا ص 125) وتلح كتب التربية القومية والجغرافيا على دراسة الواقع السكاني والاهتمام بالتربية السكانية، وتبرز اهتمام الثورة بالتخطيط الاقتصادي (ت.ق 1ثا ص130) والصحة العامة والتربية الصحية (ص128) وفي مجال العمل تدعو إلى توفير فرص الابتكار والإبداع لدى العاملين، والمشاركة في اتخاذ القرار واعتماد أسلوب الديموقراطية في إدارة الإنتاج وتقدير الكفاءات ص (136/135) ورفع مستوى التعليم ونشر الثقافة ومحو الأمية (ت.ق 2ثاص82) ورعاية الأمومة والطفولة بهدف توفير نوعية لائقة من الحياة تساير ما ورد في المواد (22-23-25-26) من شرعة حقوق الإنسان دون الإشارة إلى هذه المواد.

وتتوجه كتب الفلسفة والمنطق وعلم الاجتماع إلى بناء أساس فكري وإنساني لدى المتعلم يكون مرتكزاً لبناء الوعي الإنساني والقومي لديه، وتقدم له دروساً في منهج البحث العلمي والمنطق العلمي كما تدربه على منهج الدراسة والبحث الاجتماعي.

ومن منطلق أن الإسلام هو (فيض الروح العربية وقمة الوعي العربي وهو تعبير عن الروح العربية الشاملة وما يتصل بها من قيم (كما ورد في كتاب التربية القومية 1ثا) فإن القيم الدينية تبرز في الكتب إلى جانب القيم الاجتماعية الموروثة والعادات والتقاليد والأعراف في المجتمع العربي لتتضافر

في تكوين الوعي القيمي الإنساني لدى المتعلم، خاصة في كتاب تاريخ الحضارة العربية، ودروس الفلسفة العربية، وتعدّ هذه القيم مصدراً « للتسامح والانفتاح» اللذين وسما الحضارة العربية، ومكّنا الشعوب التي تعايشت في إطار الدولة العربية قديماً من أن تتمازج وتندمج في إطار حضاري إنساني موحّد وتسهم في الإبداع . ولاشك أن هذا الفهم الإنساني للمجتمع التعددي يصب فعلياً في تعليم حقوق الإنسان.

وتندر المواقف التي يبدو فيها التعارض جلياً مع الاتجاهات السليمة لحقوق الإنسان، من ذلك مثلاً حملة هذه الكتب (التاريخ، والتربية القومية خاصة) على الحركات الفكرية والانفصالية عن جسم الدولة العربية وتعاطفها مع بعضها كثورة الزنج دون أن تلتمس العوامل التي أدت إلى ظهور هذه الحركات والتي تعتبر بأشكالها ومضامينها نزوعاً لتأكيد الذات لايختلف في جوهره عن نزوع الأمة العربية في حاضرها للتحرر والاستقلال، كما يبرز التناقض جلياً في تعليل الفتوحات العربية خارج الأرض العربية تحت ذرائع نشر الدين والثقافة في حين تندد هذه الكتب بذرائع المستعمرين الغربيين باحتلال الأرض العربية لتمدين وتحضير شعوبها ونشر لغتهم وثقافتهم، ويؤخذ على هذه الكتب عموماً في مجال التربية الإنسانية وحقوق الإنسان:

1. أنها لا تنطلق في مجال تعليم حقوق الإنسان من المرجعية الدولية، ولا تزود المتعلم بأي فكرة عن الجهود العالمية المبذولة لترسيخ هذه الحقوق على الصعيد الدولي.

2. أنها تغلّب المنطلقات النظرية لهذه الحقوق دون تجلياتها في الواقع القومي، فالأقوال والمبادئ والشعارات تطغى على تحليل الواقع الاجتماعي الراهن للمجتمع العربي السوري خاصة والعربي عامة وهي تلح على ما يجب أن يكون فتجسده على أنه كائن، دون أن تبرز تطبيقات المبادئ والشعارات في حياة المجتمع، أو تظهر الصعوبات والثغرات التي اعترضت تطبيقها.

3. إن القراءات الرافدة للدروس تعنى بالمنطلقات الفكرية والنظرية دون أن تقدم للمتعلم تحليلات موضوعية أو دراسات اجتماعية عن الواقع توسع أفق

الطالب في وعي حقوق الإنسان، وأن التدريبات والنشاطات تبدو قاصرة تدور في حدود التذكر والحفظ وترسخ التلقين والتقرير.

المعينات البصرية والمقروءة

تتضمن كتب التاريخ والجغرافيا والتربية القومية الاشتراكية معينات بصرية (رسوماً وصوراً) وجداول إحصائية، وبيانات مفيدة في التعرف إلى الواقع الاجتماعي دون تحليلها، وتسهم بعض الصور في تعزيز القيم الإنسانية وحقوق الإنسان كالصور التي تمثل المرأة السورية وهي تمارس حقها الانتخابي (ت.ق 2 ثا ص 90)والصور التي تبرز ممارسة الديموقراطية الشعبية وصور النشاطات الشعبية (ص 76) وصورة التنمية الزراعية (ص72) وصورة الغابات (ص113) وتقترن هذه الصور بشعارات تكتب تحتها مثل (التقدم العلمي قمة الحضارة) و(المرأة تمارس حقها الانتخابي) و(البيئة ثروة وطنية يجب تنميتها) و(الثروة الحيوانية ثروة قومية يجب العناية بها ص137) وبالمقابل فإنها ولاسيما كتب التاريخ العربي المعاصر لا تبرز صور أعلام النساء العربيات مثل هدى شعراوي وباحثة البادية وتتغاضى عن دور المرأة في النهضة العربية المعاصرة.

وقد ندرت الصور التي تبرز حقوق الإنسان على الصعيد الدولي كصور الجوع والفقر والمرض في البلدان النامية، وتحفل كتب التربية القومية الاشتراكية وبعض كتب الفلسفة بقراءات حول فكر الرئيس حافظ الأسد وأقواله وتدعمها بصور تعبر عن الفعاليات والنشاطات السياسية والتنظيمية والاجتماعية في ظل الحركة التصحيحية، وتنمي ارتباط المتعلم وهي تحاول ربط الفكر الفلسفي بالفكر القومي بقوميته وإن بدت تلك القراءات مقحمة في مادة الفلسفة لأن المذاهب الفلسفية كما تشير هذه الكتب هي في جوهرها نظرة إلى الوجود مهمتها أن تثير الأسئلة والمشكلات لا أن تعطي جواباً عليها (مبادئ الفلسفة وعلم الاجتماع 1ثا) في حين أن فكر القائد الأسد ينطلق من الفكر السياسي القومي الذي يلتمس حلولاً للمشكلات ويدخل في باب الفكر الاجتماعي، وإن كان هذا الفكر العربي يرتكز على الفلسفة في منطلقاته الأولية.

3 ـ مدى تكامل المعلومات فيما بينها في إطار المادة التعليمية الواحدة

يندرج تعليم حقوق الإنسان في إطار تعليم القيم، وله أساليب تعليمية متعددة منها المناقشة والحوار والاستفادة من المواقف التاريخية والحياتية التي تلامس الواقع لحل المشكلات وإدراك أشكال الصراع بين القيم التي تحكم التاريخ والواقع الراهن، وتحدد سلوك الأفراد والشعوب. ولا يمكن الجزم بوجود منهج متكامل للمعلومات والاتجاهات الإنسانية تظهر من خلاله القصدية في تعليم حقوق الإنسان في كتب الاجتماعيات وإنما يمكن القول إن المعلومات والاتجاهات التي تتعلق بهذه الحقوق ترد مندمجة ومتضمنة في مادة الكتاب المقروءة والمصورة وفي إطار التوجه القومي والمعرفي لكل مادة من مواد الاجتماعيات.

ففي مستوى المعلومات والمعارف يخضع ترتيبهما في كتب الفلسفة للمرجعية المعرفية أو العلمية (في مباحث علم النفس والمنطق ومناهج البحث العلمي ومبادئ علم الاقتصاد) التي تشكل أساساً معرفياً وهاماً للمتعلم مثل (كتاب المنطق والعلوم الإنسانية للثاني الثانوي العلمي) الذي يقدم المعارف الفلسفية الأولية عن نشأة الفلسفة وتكونها والمذاهب الفلسفية ونشأة علم الاجتماع، وفروعه، وطرائق البحث فيه، ويدرس طبيعة العلاقات والعمليات الاجتماعية والوحدات الاجتماعية، وكتاب (الفلسفة والعلوم الإنسانية للثالث الثانوي الأدبي) الذي يقدم لطالب هذا الفرع المنطق ومناهج البحث العلمي. وتخصص هذه الكتب لطالب الفرع الأدبي معارف أقل مما يقدم فيما يتعلق بالمنطق، مقابل معارف فلسفية أكثر تفصيلاً.

وتتكامل المعلومات في كل فرع من فروع مادة الفلسفة وفق منهج مدروس ومتكامل يستند في ترتيب الوحدات على أسس منهجية تردّ فيه المعارف إلى إطارها المعرفي، وتندمج فيها التربية الإنسانية في إطار واحد.

ويحاول المؤلفون في تقويم المذاهب الفلسفية تحكيم الأساس الإنساني معياراً لهذه المذاهب، وبيان مدى قربها أو بعدها عن تعليم القيم الإنسانية عامة كالحكم على المذهب الأبيقوري أو النفعي بأنهما يتعارضان مع المثل والقيم الإنسانية.

وتعنى الكتب في مادة الفلسفة بربط المذاهب الفلسفية بالفكر القومي بصورة أظهر (من ذلك على سبيل المثال ربط مذهب المثالية بأقوال الرئيس حافظ الأسد ص29) مبادئ الفلسفة وعلم الاجتماع (1 ثاعام) وإن جاء هنا الربط مقحماً أحياناً كما أشرنا. وفي كتب التاريخ يخضع ترابط معارف المادة (في التاريخ السياسي خاصة) لسياقها الزمني، وتشفع المعارف التاريخية بالتعليل دون أن تستغل كثيراً من المواقف التاريخية لتعليم حقوق الإنسان، وكذلك القراءات التاريخية أو تبرز من خلال التعليل التاريخي للأحداث والحقوق الإنسانية للفرد والجماعات، وصراع القيم الذي يحكم مسيرة التاريخ، إن التركيز على الأحداث والوقائع في هذه الكتب لا يصاحبه محاولات من المؤلفين لاستخلاص القيم الإنسانية التي تحكم هذه الوقائع، وغالباً ما تتجه التدريبات والأنشطة إلى ترسيخ المعارف دون تعميق للقيم الإنسانية لمضمون الدرس، وعلى سبيل المثال فقد ورد في الصفحة 210 الأسئلة التالية بعد درس الانتداب الفرنسي على سورية : (الثورات وحركة المقاومة)

- ما السياسة الاستعمارية الفرنسية في تجزئة سورية؟
- ما وجه المقارنة بين ثورتي الساحل والشمال في سورية؟
- وازن بين نضال شعبنا في الجولان ضد الاحتلال الفرنسي ونضاله ضد الاستعمار الصهيوني.

فمن الملاحظ أن الأسئلة تتجه كلها إلى مقاومة العنف بعنف مماثل، دون أن تبرز أن الثورات الوطنية كانت آخر سهم لجأ إليه شعبنا بعد مفاوضات مضنية مع المستعمر، وقد تم إغفال هذه المفاوضات تماماً في الكتاب مع أنها كانت تعبيراً عن رغبة الشعب السوري بحل المشكلات بالطرق السلمية، ومع أن ذكرها ضروري ليظهر للمتعلم أن الشعب السوري لم يلجأ إلى مواجهة العنف بالعنف إلا بعد أن استنفذ الطرق السلمية، ولتتوافر لديه قناعة راسخة بعدوانية المستعمر وشرعية المقاومة.

وتبدو كتب التربية القومية الاجتماعية أكثر تماسكاً وترابطاً في مجال تعليم حقوق الإنسان في مستوى المنطلقات النظرية للفكر القومي الذي تعكسه، غير أنها

تغفل في مستوى التطبيق (التقويم والأنشطة) ربط المنجزات المحققة في الواقع الاجتماعي بعد الثورة بغاياتها الإنسانية وصلتها بتحقيق حقوق الفرد والجماعة وانعكاساتها على حياة الفرد والمجتمع، فقد ظلت هذه الأنشطة تدور في فلك النظرية، ولم تستغل القراءات الرافدة لتعميق الوعي الإنساني للمتعلم وإنما انصبت على الحفظ والتذكر. من ذلك على سبيل المثال ما ورد في صفحة (25) من كتاب الثالث الثانوي بعد درس (الثورة وقضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية) من أسئلة ونشاطات :

- عرف التنمية الاقتصادية. (حفظ وتذكر) لأن تعريفها ورد في الدرس.
- ما دور البحث العلمي في التنمية الاقتصادية (حفظ وتذكر).
- عدد شروط استثمار الثروات الوطنية (حفظ وتذكر).
- اذكر أهم متطلبات تطوير السياحة في سورية (حفظ وتذكر).

وكان يجدر طرح أسئلة ونشاطات تنمي وعي الطالب الإنساني ومهارات التفكير العليا لديه من مثل:

- تدعو حقوق الإنسان إلى حق الفرد في مستوى من المعيشة للمحافظة على الصحة والرفاهية له ولأسرته، فما دور التنمية الاقتصادية في سورية في تحقيق هذا الهدف؟

- ما الصعوبات التي تواجه سورية في تحقيق تنمية اقتصادية تضمن للفرد مستوى لائقاً من العيش؟ الخ

وبهذا يبدو أنه مع غياب القصدية في تعليم حقوق الإنسان في الكتب وعدم وجود خطة مسبقة لدمجها تقوم على مسح لقيم حقوق الإنسان في شبكة مفاهيم متدرجة بحسب طبيعة المادة وموزعة على الصفوف، يتعذر الحديث عن تكامل في تعليم حقوق الإنسان في مادة (الاجتماعيات عامة وفي فروعها خاصة) فمن الواضح أن مفاهيم حقوق الإنسان في الكتب لا تخضع إلى مثل هذه المنهجية التي تحقق التكامل بين المفاهيم، حتى في صورتها الاندماجية وعبر أي مادة من المواد الدراسية، وقد فطنت وزارة التربية أخيراً إلى ضرورة التخطيط لتعليم مفاهيم حقوق الإنسان بإجراء مسح لمفاهيم حقوق الإنسان الواردة في الكتب ومدى

ترابطها ومستوى مثولها في الكتب المدرسية لتلافي هذه الثغرات في الكتاب المدرسي، لكن هذه المحاولة جاءت بعد تأليف الكتب المقررة (انظر لبطاقة المسح (ص30) التي توضع على سبيل المثال أنموذجاً لهذا المسح لحقوق المرأة في مادة الفلسفة للصفوف الثلاثة ومنها يتضح وجود بعض المفاهيم التي قدمت بصورة مرضية، والحاجة إلى تعزيز بعضها وغياب بعضها كلياً).

وخلاصة القول إنّ كتب مادة الاجتماعيات استناداً إلى المناهج المقررة تفتقر إلى التكامل بين موادها الفرعية الأربع، إذ تستغل كلها في عرض مفاهيم حقوق الإنسان، ويشيع منها التكرار وعدم الترابط لأنها لا تنطلق من المرجعية الدولية لحقوق الإنسان ولافتقارها إلى خطة منهجية، ولاعتمادها مبدأ الدمج العفوي في تعليم حقوق الإنسان، وبالتالي فهي لا تقدم رؤية واضحة لأبعاد هذه الحقوق ومفاهيمها ولا تبرز تجلياتها في الواقع العالمي وإن لم تغفل ربطها بالمرجعية القانونية ربطاً يفتقر إلى الشمول والتكامل.

4 ـ مدى تكامل المعلومات ومختلف السندات البصرية والمقروءة مع حقوق الإنسان بين مختلف المواد التعليمية الأخرى

يتعذر تقديم صورة عن التكامل بين المواد التعليمية المختلفة في مجال حقوق الإنسان ما لم ينطلق تأليفها من المفاهيم التي تتضمنها موزعة توزيعاً عمودياً : (أي متدرِّجة من صف إلى صف بحسب المستوى العقلي للمتعلمين) وأفقياً : (أي محدّدة بمقدار ما يقدّم منها لكل صف بحسب طبيعة المادة الحاملة) وحلزونياً (أي محكومة بخطة تتكرر بحسبها المفاهيم التي مرت سابقاً لترسيخها ويضاف إليها مفاهيم جديدة). ومع غياب مثل هذه القصدية في تأليف الكتب يصعب الحكم موضوعياً على مدى تكامل المعلومات المتعلقة في حقوق الإنسان ومختلف السندات البصرية بين المواد التعليمية المختلفة، إلا أنه يمكن القول إنّ كل مادة تضطلع بعبء تقديم ما يتصل بها من هذه القيم كاهتمام العلوم بالمفاهيم الصحية المتعلقة بحقوق الإنسان، واهتمام اللغة العربية بتوجيه المشاعر الإيجابية نحو بعض هذه الحقوق، واهتمام التربية الدينية بالقيم الروحية التي تدعمها واهتمام

التربية الفنية بتنمية الذوق الإنساني والثقافة الفنية، إلا أن مادة الاجتماعيات بحكم اهتمامها بمختلف الجوانب الاجتماعية ومظاهرها وتجلياتها في الماضي والحاضر وارتباطها بالفكر الإنساني وعلاقة الإنسان بالوسط تحمل عبئا أكبر في تعليم القيم الإنسانية، فليس ثمة مسح للتكامل بينها وبين المواد الأخرى كما يجب إزالة التكرار والتداخل بين موادها والمواد الأخرى في مجال تعليم القيم الإنسانية، وملاحظة أن كتب هذه المواد كلها تعاني المشكلة ذاتها وهي غياب تعليم منهجي لحقوق الإنسان، مثلما تعاني السطحيّة في عرضها، حيث يظل هذا التعليم في إطار العموميات ويستند إلى مرجعيات مختلفة أقلها مرجعية حقوق الإنسان، وفي ضوء ذلك الواقع فهي تتساوى في الاكتفاء بتقديم المبادئ والوصايا والمعارف النظرية دون أن تعمق تلك المفاهيم من خلال النشاطات والتدريبات واستغلال المواقف وتعميق أشكال الصراع بين القيم الذي يُحل غالباً بحسب مرجعية كل مادة، ولذلك يشيع فيها تكرار المفاهيم الإنسانية دون سعي لتطوير المفاهيم وتغطية جوانبها المختلفة.

يمكن أن نأخذ على سبيل المثال ظاهرة الهجرة فهي تأخذ بعدها المفاهيمي الواسع في (الجغرافيا البشرية) ثم تتكرر بعض مفاهيمها في عدد من النصوص القرآنية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية (القراءة الرافدة) ويتم تعزيزها في بحث الأدب المهجري في كتاب النصوص للثالث الثانوي التي تبرز معاناة المهاجر المادية والإنسانية مثلما ترد أيضاً في نصوص سابقة في المرحلة الإعدادية تعزز الارتباط بالأرض والوطن، وفي إطار هذه العفوية وعدم التنسيق تتكرر مفاهيم فرعية تندرج في باب الهجرة، وتغفل مفاهيم أخرى منها مثلاً عدم الالتفات إلى ظاهرة الهجرة المعاصرة وما ترتب عليها من مآس تجاوزت حدود الهجرة التقليدية القديمة، وأصبحت تحدياً عالمياً يثير القلق والرعب. فالمطلوب أيضاً هو تطوير المفاهيم الإنسانية وتحديثها في الكتاب المدرسي لتساير الحاضر، وإقامة تكامل منهجي بين المواد، وتعزيز كفاية الكتاب المدرسي والارتقاء به ليعي المتعلم بعض الظواهر الاجتماعية العالمية وصلتها بحياته.

5. مدى مراعاة تنظيم المعلومات وتخطيطها سن المتعلمين ومستواهم الذهني والمعرفي

لكتب الاجتماعيات والفلسفة والمنطق منهجية متشابهة في عرض المعلومات لا تختلف في موادها الأربع، تقوم على المنطلقات الآتية:

1. تقديم المعارف والاتجاهات والقيم في نصّ مسرود يقوم على التلقين، وتنظم هذه المعلومات في إطار عنوان الدرس تحت عناوين جزئية مبوبة تبويباً دقيقاً، ومركزاً، ويتم تدعيم المعرفة النظرية أحياناً بأمثلة من الحياة أو التاريخ، ويحمد لهذه الكتب ابتعادها عن الصيغة الإنشائية الطويلة، فهي تعنى بالتعريفات لتحديد المفاهيم، والتعداد، والتعليل الموجز، والوضوح، وتعزز مادة الدرس بالمعينات البصرية أحياناً.

2. يذيل نص الدرس بقراءة رافدة تختار من المرجعيات العلمية أو الفلسفية أو التاريخية أو الفكر القومي.

3. يختم الدرس بأسئلة ونشاطات ندر أن تستهدف تعليم مبادئ حقوق الإنسان وربطها بالمادة العلمية للدرس، مع أن هذه المادة تثير مواقف فكرية واجتماعية وسياسية تفتح الطريق لهذا التعليم.

4. لا يلحظ أي ترابط بين المواد الدراسية الأربع، فليس ثمة جسور بين الفلسفة وعلم النفس والتاريخ إلا في حدود المرجعية القومية. فهي الناظم لهذا التعليم إلى حد أنها تحاول ربط الفلسفة بالفكر القومي.

5. لا تضع للمتعلم أهدافاً توضح له الغرض من تعليم الوحدات والدروس والمواد لكي تبرر له الغاية من هذا التعلم.

6. ثمة انتقال في مستوى المعلومات بين المرحلتين الإعدادية والثانوية، خاصة في دروس الفلسفة والمنطق وعلم الاجتماع فمستوى المعلومات فيها عسير على المتخرج من الإعدادية الذي لم يتهيأ لها بعد.

7. تتفاوت المفاهيم والمعلومات في مستواها الفكري في المواد الأربع فالتربية القومية الاشتراكية تبدو مفاهيمها ملائمة لسن المتعلم ومستواه الذهني، وكذلك التاريخ، وقد تزود الطالب بهما في المرحلة الإعدادية، على نقيض الفلسفة والمنطق

وعلم الاجتماع وعلم النفس، فهي جديدة عليه، تتحدى مستواه المعرفي والعقلي بالرغم من محاولات التبسيط التي بدت في الدروس، وترتقي بعض القراءات الرافدة إلى مستوى يتعذر استيعابه كنص سارتر عن الهيجان (ص47 الفلسفة والعلوم الاجتماعية 1ثا) وما يهمنا في هذا المجال هو ما تضمنته الكتب من مفاهيم إنسانية تتعلق بحقوق الإنسان في هذه الكتب وبالتربية الإنسانية عامة:

1. ما ورد في هذه الكتب نصاً عن هذه المفاهيم لا يتجاوز ذهنياً وفكرياً ما قدّم لطالب الإعدادية في مادة التربية القومية الاشتراكية وهو يقدم للمتعلم تلقيناً، من ذلك ما ورد على سبيل المثال في درس: الثورة وقضايا التنمية الاجتماعية حول تحرير المرأة (ت.ق 3ثا) تحت عنوان : ضرورة تحرر المرأة فقد شرحت هذه الضرورة بعض معاناة المرأة والظلم والقهر وأنها تشكل نصف المجتمع، وتعطيل دورها يعني عرقلة مسيرة المجتمع وتحميل الرجل أعباء إضافية، وذلك كله في عشرة أسطر. ويلاحظ أن المفاهيم التي قدمت حول ضرورة تحرير المرأة لا تتجاوز ما ورد في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بالإضافة إلى صيغتها التلقينية، فلتكوين قناعات لدى المتعلمين حول ضرورة تحرير المرأة يجدر الانطلاق من مدى قناعات لدى الطلاب أنفسهم بهذا التحرير إذ لديهم اتجاهات مختلفة حوله، وتعميق طرح الموضوع بإثارة مفاهيم حول ضرورة التحرر من خلال الحوار وإبراز تقسيم العمل في تحديد وضع المرأة الاجتماعي، وتذكير الطلاب بما مر بهم في دروس التاريخ حول منح بعض الشعوب المرأة مكانة بارزة في الحياة الاجتماعية، والتوسع في عرض أوضاعها المتردية في بعض المجتمعات في مستوى التعليم، والتفرقة الاجتماعية بينها وبين الرجل، والسلطوية التي مورست عليها في المجتمعات الإنسانية، مع قراءات رافدة لكاتبات عالجن مشكلة المرأة .. لتعميق المفهوم وتكوين القناعات وتبديل الاتجاهات لدى المتعلمين، وتجاوز السطحية والتلقين في التعلم.

2. لم تستغل الكتب كثيراً من المواقف التي تعرضها دروس التاريخ والفلسفة لتعليم حقوق الإنسان في إطار شمولي، من ذلك على سبيل المثال ما ورد في

دروس علم النفس (الفلسفة والعلوم الإنسانية : علم النفس والأخلاق 3ثا ص 44) عن الهيجان والانفعال بإبراز تجلياته في الحروب الكونية التي نشبت، وإبراز أثره في اضطراب السلوك الإنساني ونتائجه على الفرد والمجتمع، والتركيز على بناء الشخصية العقلانية المتوازنة التي لا تستجيب للهيجان وتحل مشكلاتها بالحوار والطرق السلمية، في حين بدأ تعليم الهيجان في الكتاب مفرغاً من هدفه الإنساني والاجتماعي، واكتفت التدريبات بنشاطات تعزز التذكر مثل : كيف فهم سارتر الهيجان ؟ لماذا رأى فيه سلوكاً سحرياً، علماً أن نص سارتر نص مجرّد وغير مفهوم وترجمته ملتبسة، ولا يحصل منه الطالب على أية نتيجة، فمن الواضح أن سطحية المفاهيم الإنسانية في الكتب واضطرابها أو صعوبتها مردّه ضعف الكتاب في منحها أبعادها الواضحة ؟.

ويمكن أن نستشهد بأمثلة من دروس التاريخ ففي قراءة تاريخية من (تاريخ العرب المعاصر 3ثا أدبي) تم إدراج مبادئ الرئيس ولسن الأربعة عشر، وهي مبادئ هامة بالنسبة إلى حقوق الإنسان لكنها لم تشفع بأي توجيه للطالب أو سؤال يتصل بعلاقة هذه المبادئ بحقوق الإنسان كأن يستنتج منها أنها جاءت بعد منازعات دولية، وأنها كانت محاولة لحل المشكلات بعد هذه المنازعات ، كما كانت محاولة لحل المشكلات والنزاعات الإنسانية بالطرق السلمية، خاصة وأن هذا المفهوم مغيّب تقريباً في الكتب السابقة للمرحلة الثانوية، وينسحب الوضع على البيانات والإحصاءات المدرجة فهي ترد دون تعليق.

وفي مستوى التعليل التاريخي تصادر الكتب دور المتعلم كلياً، وتقدم له الأسباب والنتائج دون أن تتيح له استخلاصها بجهده، وقد تطالبه بالتعليل التاريخي ليلتمسه من مادة الدرس، لا من جهده الشخصي، وفي ذلك تعطيل لطاقاته الذهنية ونموها.

وفي الكتب بحوث هامّة يبرز في عرضها وتقريرها حرص المنهاج والمؤلفين على تطوير مهارات المتعلم، وسلامة التخطيط لها : ومنها : منهج البحث في علم التاريخ (ص194 من كتاب المنطق والعلوم الإنسانية) وطبيعة المجتمع والعناصر

المكونة له (مبادئ الفلسفة وعلم الاجتماع 1ثا ص89) ومنهج البحث في العلوم الإنسانية (الفلسفة والعلوم الإنسانية ص110) لما لها من دور في تقديم الأساس العلمي لمعالجة الظواهر الاجتماعية والارتقاء بمستوى الطالب الذهني ومهارته، وكذلك بحث طرائق التفكير العامة في الكتاب ذاته، وما ورد في الكتب من تطبيقات عملية لها.

6- صورة المرأة في كتب الاجتماعيات

تناصر هذه الكتب تحرير المرأة لكنها تحده بالمرجعية الدينية أو التاريخية مبررة مكانتها في الحضارة المصرية وحضارة بلاد الرافدين وتدني هذه المكانة في حضارات بلاد الشام القديمة وتشيد بدور الإسلام في رفع مكانة المرأة إذ استنكر زواج الشغار وزواج المقت اللذين يحرمان المرأة من حق اختيار شريك حياتها وتشير إلى تحديد عدد الزوجات الذي كان مطلقاً في الجاهلية، كما تظهر بعض الحقوق التي كانت تمنح للمرأة في الجاهلية ومنها حقها في استثمار مالها الخاص والإشراف على تربية أولادها وخاصة البنات عند وفاة الزوج، وتبرز (قراءة رافدة) وصية أمامة بنت الحارث حول الآداب التي يجب أن تتحلى بها الزوجة في علاقاتها بزوجها (تاريخ الحضارة العربية 1ثا ص145) وتتحدث عن اعتراف الدين الإسلامي بأهليتها في الحقوق المدنية والمالية ومساواتها بالرجل عملاً بقول الرسول «إنما النساء شقائق الرجال» ومن تلك الحقوق منحها حق اختيار شريك الحياة وحق فصم عقد الزواج إذا خدعت به أو أكرهت عليه، ومنحها حق التعلم وتنظيم علاقاتها بزوجها على قاعدة الإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان وأن الإسلام حضّ علىَ الزواج المبكّر، ورخص بالطلاق عند الضرورة (ص148) وتشير الكتب إلى نبوغ المرأة في الأدب والعلوم الشرعية والطب ومشاركة الرجل في الجهاد دون ذكر أعلام النساء، وفي معرض الحديث عن نظام الأمومة في المجتمع القبلي يشار إلى النظام الأمومي مظهراً لأهمية الدور الذي احتلته المرأة في بعض التنظيمات الاجتماعية القبلية (ص141) ويشير كتاب مبادئ الفلسفة والاجتماع إلى العلاقات بين الأم والأب وتطورها (ص41) وينقد

سلطوية الرُجل، وفي كتاب التربية القومية الاشتراكية (2ثا) عرض شامل يستند إلى المرجعية الوطنية، فيبرز دورها في الاتحاد النسائي ودور المرأة المعاصر في البناء الاجتماعي وإسهامها في النضال الثوري، ويبرز أهداف الاتحاد في تنظيم طاقات المرأة في إطار العمل الجماعي وتعميق وعيها القومي وتوفير الخدمات اللازمة لتحقق دورها، والإنجازات التي تحققت للمرأة في ظل الحركة التصحيحية ومنها تنامي تمثيلها في مجلس الشعب، ومشاركتها في الحياة الاقتصادية، وصدور تشريعات تحمي حقوقها ومساواتها بالرجل، وإنجازات تتعلق بتنظيم الأسرة والعناية بصحة المرأة الإنجابية وحقها في التعويض العائلي إذا لم يكن زوجها موظفاً وفي الإجازة المأجورة.

ويكاد يغيّب دور المرأة كلياً في كتب التاريخ الحديث والمعاصر للصفين الثاني والثالث الثانوي باستثناء إشارات عابرة (كتزعم الإمبراطورة تسوهي في الصين محاولة إصلاح البلاد) ولم يشر في الكتابين إلى أي إسهام للمرأة في صنع التاريخ وكأنه من صنع الرجال وحدهم، مع أن للمرأة على الصعيد العالمي إسهامات بارزة منها نضالها الوطني والقومي والعالمي في الدفاع عن المبادئ الإنسانية والوطنية وتبرز كتب التاريخ العربي وتاريخ الحضارة العربية ملكات عرب مثل زنوبيا وأعلام النساء في الأدب والفن والحضارة ويتضح فقر الكتب وضحالتها في تقديم مفاهيم (الجنسانية) وتعليم حقوق المرأة، فهي لا تتجاوز ما أوردته كتب المرحلة الإعدادية في هذا المجال، وتوضح بطاقة المسح المرافقة (ص30) من هذا الفصل غياب كثير من مفاهيم الجنسانية الاستراتيجية كما تشير الدوائر البيضاء. كما يلاحظ على هذة الكتب إغفالها الكلي لوجود المنظمات الدولية في مجال حقوق المرأة الإنسانية والصحة الإنجابية فلا يرد فيها ذكر لمؤتمر بكين مثلاً أو أي نشاط عالمي في هذا المجال.

بطاقة مفاهيم الجنسانية في كتب الفلسفة وعلم الاجتماع للمرحلة الثانوية

موجود	غير موجود	موجود وبحاجة لتعزيز	يمكن تعزيزه
Y	U	O	E

الاحتياجات الجنسانية الاستراتيجية	أول ثا	ثاني ثاع	ثاني ثا أ	ثالث ثا أ	ملاحظات
حصولها على وسائل تنظيم الأسرة	U	U	U	U	
حصولها على التعليم والتدريب	U	O	O	U	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس التنمية الاجتماعية ومن خلال البحث الخاص بالمرأة في (ثاني ثاأ)
فرص العمالة	U	E	O	U	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس خصائص اقتصاديات البلدان النامية ودور القوى البشرية وقوة العمل في (ثاني ثا أ)
الحقوق المدنية	U	U	U	U	

الحقوق السياسية	U	U	U	U	
المشاركة في المسؤوليات الإنجابية والزواج المبكر	U	U	E	U	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس المرأة في (ثاني ثا أ)
مشاركة الرجل رعاية الأطفال	U	U	U	U	
مشاركة المرأة في اتخاذ القرار	U	U	E	U	
مستوى دخل المرأة	U	O	U	U	يمكن تعزيزه أكثر من خلال الفقرة التالية (ضعف متوسط الدخل القومي وانخفاض مستوى العيش)
المنافذ المهنية المفتوحة للمرأة	U	E	U	E	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس التوجيه المهني في علم النفس
سهولة حصولها على الخدمات العامة	U	U	U	U	

الخدمات الصحية والعناية الغذائية	U	O	E	U	يمكن تعزيزه في بعض الدروس عن المجتمع العربي والتنمية في (ثاني ثا أ) وأيضاً تعزيزه أكثر في درس التنمية (مقاييس التنمية (ثاني ثا ع)
ملكية الأرض والعقارات	U	U	U	U	
حقوق استلام المناصب واتخاذ القرار	U	U	E	U	يمكن إضافة درس عن الحقوق السياسية وحق استلام المناصب واتخاذ القرار لتعزيز هذا المفهوم في (ثاني ثا أ)
الأنشطة الاجتماعية والثقافية والسياسية	O	U	U	U	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع
التفرقة في النوع في المدارس	U	U	O	U	يمكن تعزيز هذا المفهوم أكثر في درس المرأة والتعليم
التفرقة في النوع في الوظائف	O	U	U	U	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع فقرة (تكافؤ الفرص)
مراعاة مصالح المرأة في الإعلام	U	U	U	O	يمكن تعزيز هذا المفهوم في درس ميادين علم النفس (علم النفس التجاري)

العنف ضد المرأة	O	U	U	E	يكن تعزيز هذا المفهوم أكثر في بحث الأسرة والعلاقات الأسرية بين الوالدين في أول ثا وأيضاً في علم النفس
المساواة في الأجور	O	U	U	E	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس النظام الرأسمالي (السمات الأساسية للنظام الرأسمالي)
المرأة والنزاع المسلح	O	U	U	E	يمكن إضافة درس جديد في كتاب ثاني ثا أ (المجتمع العربي) تعزيز هذا المفهوم من خلال البحث في أثر المرأة في الانتفاضة
الاتجار في المرأة وقت الحروب	U	U	O	U	
حوادث العنف في المنازل	U	U	O	U	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس العلاقات الأسرية والعلاقات بين الأب والأم
حوادث الاغتصاب	U	U	U	U	
الاختفاء والاحتجاز في السجون والتعذيب	U	U	U	U	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال الدرس الجديد نفسه والمقترح في أثر المرأة في الانتفاضة

الحقوق الاقتصادية	U	U	O	U	
استثناء المرأة في حقوقها من الأرض	U	U	U	U	
العادات الاجتماعية التي تحرم المرأة من الإرث	U	U	U	U	
الضمان الاجتماعي	U	U	O	U	
التقسيم التقليدي للعمل حسب الجنس	U	E	U	E	يمكن تعزيز هذا المفهوم من خلال درس الميول والاتجاهات
دور المرأة في المنظمات الحكومية	U	U	E	U	
دور المرأة في المنظمات الأهلية	U	U	E	U	
المساواة مع الرجل في القوانين والدساتير والتشريعات الوطنية	U	U	U	U	

الحقوق الإنجابية والجنسية	U	U	U	U	
الحماية القانونية للمرأة	U	U	U	U	
حق النساء في التربية والتعليم	U	U	y	U	
حق النساء في مناهج ترتكز على المساواة	U	U	O	U	حدد بحث كامل في المرأة والتعليم (ثاني ثا أ)
الإفادة من المنح والتعليم المتواصل	U	U	O	U	بالإمكان تعزيز هذا المفهوم من خلال المرأة والتعليم والنظم التعليمية
حق اختيار المهنة	U	O	U	O	بالإمكان تعزيز هذا المفهوم من خلال درس التوجيه المهني

خلاصة

وهكذا لا توجد خطة شاملة مقررة لتدريس مبادئ حقوق الإنسان أو الاهتمام بها ولا تدخل في المناهج والكتب على شكل مدخل مستقل، وتغيب أية محاولة جادة لتدريسها بل يجهل المعلم أو المدرس أن من مهماته التعرض إليها وشرحها في كل مناسبة ملائمة للتحدث فيها، وقد لا يعرف المدرس نفسه هذه المبادئ ولم يطلع عليها وبطبيعة الحال لا يرى أو لا يعلم أن هناك ضرورة لتدريسها، وفي ضوء ذلك فإن مرجعية تدريس حقوق الإنسان ترتكز على مبادئ حزب البعث العربي الاشتراكي وعلى متطلبات الشريعة الإسلامية والأخلاق العامة والقيم السائدة والتقاليد والعادات المعمول بها في المجتمع. ولأن الأمر كذلك فلا يوجد أي تنسيق بين هذه المرجعيات سواء بمنطلقاتها أو بالتنسيق والتكامل في مناهج المواد المختلفة والكتب المتعددة التي يمكن أن تتعرض لها.

ومن المهم ملاحظة عدم الاعتماد على هذه المبادئ وليس فقط في المناهج والكتب وإنما أيضاً في أسلوب التربية والتعليم، الذي لا يأخذها باعتباره غالباً.

إن غياب الخطة والمدخل المستقل والمعايير الموحدة في تدريس مبادئ حقوق الإنسان يحوّل الموقف برمته إذا فرضته المادة الدرسية أو الكتب لاجتهاد المدرس الشخصي ولوسيلته بالتعليم ولتربيته الخاصة، وفي الحالات كلها لا يخلو الموقف منها من العفوية والاعتباط.

إن تعليم حقوق الإنسان في هذه الكتب يأتي عرضاً، ويقوم على التلقين، ويفتقر إلى المنهجية والتكامل ولا يعتمد المرجعية الدولية منطلقاً لتعليم حقوق الإنسان إلا نادراً وفي إطار المرجعية القومية، ولا تستغل فيه المواقف التاريخية والاجتماعية لتكوين وعي لدى الطالب وقناعات داخلية تمكنه من اختيار سلم قيمه الإنسانية والتشبع بها، ولا تستغل النصوص المقروءة والمعينات البصرية في نشاطات هادفة تضع المتعلم في صورة الواقع الاجتماعي الوطني والقومي والعالمي لتطبيقات حقوق الإنسان وتتجلى الضرورة اليوم إلى مدخل دولي سليم لتعليم حقوق الإنسان في هذه المرحلة لتوضيح بعض المفاهيم كمفهوم «الإرهاب» الذي اتخذته الولايات المتحدة وإسرائيل مشجباً تعلقان عليه غاياتهما التوسعية،

متجاهلتين حق الشعب الفلسطيني والشعوب المحتلة في تقرير مصيرها والدفاع المشروع عن قضاياها، مع صمت مريب للمنظمة الدولية للأمم المتحدة والدول الكبرى التي وضعت بنفسها الميثاق وتبنت حقوق الإنسان.

القسم الرابع : تحليل الأساليب التربوية وبرامج التدريب

1 . الطرق المعتمدة في تدريب حقوق الإنسان

إنّ مبادئ حقوق الإنسان لا تدخل بشكل مدخل مستقل لا في المناهج ولا في الكتب، وتدرس هذه المبادئ بشكل غير مباشر(ولا مقصود) من خلال الإطار العام للتربية، والمفاهيم العامة للأخلاق وموقف النظام السياسي من القضايا القومية والوطنية وحاجات المجتمع حسب منظوره، وفي ضوء ذلك فما من طرق خاصة معتمدة في التدريب عليها أو تعليمها أو التعامل معها. وعندما تتعرض المناهج أو الكتب لمبادئ العدالة أو الكرامة أو المساواة أو الحرية أو الحق بالحياة والعمل وغيرها فإنما تتناولها من خلال كونها أخلاقيات عربية أو إسلامية وليس مبادئ إنسانية ثابتة متكاملة، وعلى ذلك فإن كانت الإشارة إليها تخدم أهداف التربية السورية (التربية القومية، مقاومة الاستعمار، مقاومة الصهيونية ..) يشار إليها ويركز عليها، وإذا لم تحقق هذا الهدف أو لاتخدمه يتم تجاهلها وفي الحالات كلها لا يتم تدريسها بشكل مقصود وإنما حسب مقتضيات الدرس والكتاب ... وهكذا .

ونتيجة لهذا يتأسس تجاه مبادئ حقوق الإنسان، عدم توازن بل تناقض أحياناً في الكتاب نفسه وبالطبع بين كتاب وآخر بل وفي الموضوع نفسه، ويكون الموقف من حقوق الإنسان وتدريب الطالب عليها منطويا على بعض السذاجة، فضلاً عن التناقض الصارخ، ويزيد الأمور تعقيداً مضمون كتب التربية الدينية في مجال تسامح أو عدم تسامح كل من الأديان تجاه الآخر وموقفها من المرأة وحق الحياة والعقوبات الجزائية (الحدود) وغيرها، ومضمون كتب التربية القومية الاشتراكية تجاه الآخر أيضاً أي تجاه الأقليات القومية أو المستعمر الغازي قديماً وحديثاً وتجاه الغزو الصهيوني، وهي إشكالية معروفة.

2 . مدى التلاؤم بين بيئة التدريس والتربية على حقوق الإنسان

إن أسلوب التلقين هو السائد في التدريس بشكل عام، سواء فيما يتعلق بأسلوب المعلم في التربية والتعليم أو في الامتحان والتقويم أو في غير ذلك، وعليه تكاد تنعدم أساليب التربية الحديثة وخاصة استخدام تقنيات التخطيط المشترك والعمل الجماعي والنشاطات المتنوعة، واستخدام الحوار والاعتماد عليه، واحترام رأي الطالب، وإتاحة الفرصة له للتعبير والمشاركة والنقاش وتكوين وعيه من خلال ذلك وإحداث تراكم ثقافي لديه، كما يعوز الطرق المطبقة حالياً اتباع أساليب النقاش وتحليل المواضيع تحليلاً منهجياً، واستخدام أساليب الاستقراء والاستنتاج والنقد، وفي معظم الأحيان تعطى المعلومات للطالب دون إتاحة الفرصة له لمناقشتها وتقديم المقترحات، وبصورة عامة (ليس في أدلة المعلمين أو الكتب المقررة تقنيات للتخطيط المشترك بين الطالب والمدرس للتعاون الديمقراطي في إنجاز عمل من الأعمال أو مشروع من المشروعات داخل الصف أو خارجه، ومازال دور المدرس التقليدي يظهر بفرض الواجبات على الطلبة أو الاستئثار بالتلقين والتوجيه، ومن واجب الطلاب أن يطيعوا ويتعلموا ما يقدم لهم ويتنافسوا على الدرجات ويتم تجاهل التخطيط المشترك للتعاون بين الطلاب والمدرس في الحصة الدراسية (وتناوب الأدوار في جو من الحرية والقيادة الذاتية والإبداع) ولا يطلب من الطلاب غالباً اقتراح المشروعات والمشكلات التي يتمنون معرفتها والمشاركة في حلها، والبحث بأنفسهم عن المصادر التي تفيدهم خارج إطار الكتاب المدرسي، وهكذا يفقد الطلاب فرصة المشاركة والعمل الجماعي والتفاعل مع المادة أو الموضوع أو بعضهم مع البعض الآخر أو مع مدرسيهم، وتفتّح مواهبهم وإكسابهم تجارب وأساليب عمل ومناهج تفكير تتيح لهم تكوين شخصيتهم واتخاذ قراراتهم المستقلة. إن ما يتبع حالياً يجعل الطالب متلقياً فقط في الغالب الأعم، وهذا ما يفقده القدرة على المشاركة في حياة مجتمعه أو على الحوار وفهم الآخر وقبوله.

إن معظم الأساليب التربوية تطبق من خلال آلية مرسل لمتلق، نادراً ما يتم فيها رجع الصدى، أو يحصل التأثر والتأثير، وهذا ما يجعل الطالب متلقياً في مجتمعه أيضاً، لا فرداً فعالاً فاعلاً مبادراً محاوراً يفهم حقوق الآخرين ويتمسك بحقوقه.

ويشار في هذا المجال إلى أن أعداد الطلاب في المدارس السورية فرضت مثل هذا الأسلوب بسبب تراكم عدد الطلاب في الصف الواحد، ونقص الإمكانيات المالية والمادية للقيام بنشاط مدرسي يساهم في تكوين الطالب، أو اتباع أساليب تربوية حديثة، كما أن مستوى دخل المدرس القليل يجعله ينشغل غالباً بأعمال أخرى إضافة للتدريس على حساب إعداده واهتمامه بطلابه، ويبقى أسلوب التلقين هو الأكثر شيوعاً والأسهل تطبيقاً.

ليست المدرسة هي الأكثر تأثيراً في تكوين الطالب، فهناك التلفزيون الذي يشغل من وقت الطالب على مدار العام بما يساوي الساعات التي يتردد فيها على المدرسة، ونظراً لطبيعة الرسالة التلفزيونية المركبة فإنه يكون الأكثر تأثيراً، كما أن الوسط الاجتماعي الضاغط والمهيمن فضلاً عن دور الأسرة ووسائل الاتصال الأخرى، ممّا يخفف بالنتيجة أهمية تأثير المدرسة والكتاب، خاصة مع استمرارها في أسلوب التلقين وإلغاء النشاط المدرسي وتحولها إلى مصدر واجبات.

إنّ البيئة العامة هي أقوى من بيئة التدريس وأكثر تأثيراً منها، وغالباً ما تؤسس للأسطورة والخرافة والغيبيات لدى الطالب، كما أن سلم القيم يتطور تطوراً غير عادل إذ يتأثر بتقاليد الاستهلاك والقيم الاستهلاكية التي غزت المجتمع السوري، فضلاً عن الأخلاق الاستهلاكية التي أخذت تغرس في نفوس الطلاب مفاهيم سلبية منها الكذب والتزوير والرشوة وغيرها.

القسم الخامس : مستوى المدرسين ومدى تمكّنهم من مبادئ حقوق الإنسان

1 – تدريب المعلمين والمدّرسين

لاحظ الدستور السوري في مادته الثانية والعشرين ضرورة أن يضمن نظام التعليم التقدم المستمر للشعب ويساير التطور الدائم لحاجاته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية .

وأكدت بيانات الحكومات المتوالية خلال ربع القرن الماضي ضرورة الاهتمام بالإعداد المهني للمعلم وتطوير قدراته وإمكانياته، وتوجيه التربية بما يضمن خلق

جيل قادر على مواكبة التطور الحضاري، وفي ضوء ذلك عقد مؤتمران لتطوير التربية الأول عام 1974 والثاني عام 1984 اتخذت فيهما عديد من القرارات التي تدعو إلى متابعة نظم إعداد المعلمين والتدريب بالتقويم المستمر، وتحسين هذه النظم وزيادة مردودها، وإعطاء التدريب في أثناء الخدمة العناية الكافية في إطار التربية المستديمة.

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف، أقامت وزارة التربية عدداً من مراكز التدريب أثناء العمل. وأنشأت مجلس تدريب برئاسة وزير التربية، يضم ممثلين عن وزارة التربية وبعض الوزارات الأخرى وممثلين عن المنظمات الشعبية والنقابات (الرسمية)، وحددت مهمته باعتماد الخطة السنوية لتدريب العاملين في وزارة التربية. وأسندت الوزارة إلى مراكز التدريب مهمة رفع المستوى التأهيلي للجهاز التربوي العامل في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، من خلال الدورات التدريبية المستمرة.

2 – تدريس مبادئ حقوق الإنسان في مدارس تكوين المعلمين

لا تدرس مبادئ حقوق الإنسان صراحة ومباشرة في مدارس إعداد المعلمين (دور المعلمين، معاهد إعداد المدرسين) أو من خلال دورات ودروس مستقلة مهمتها التدريب على تعليم هذه المبادئ. فلم تعقد ولا دورة واحدة للتدريب على مبادئ حقوق الإنسان بشكل مباشر أو غير مباشر، والأمر نفسه بالنسبة لخطط التدريب، ولذلك لايوجد تدريب أساسي عام ولا تدريبات نوعية منهجية حول حقوق الإنسان. إلا أن المعلمين والمدرسين المساعدين في المرحلة الأساسية ، يتلقون خلال تكوينهم وتدريبهم معارف شاملة تضمنتها الكتب التي سيقومون بتدريسها بعد التخرج ويتزودون بأساليب وطرائق واتجاهات تتعلق بهذه المبادئ وأصول تدريسها. ويتضح أن العاملين في الميدان التربوي لم يتلقوا تدريباً خاصاً بعد، في مجال تعليم مبادئ حقوق الإنسان .

لم تنفذ إذن برامج محددة ومباشرة في التدريب على حقوق الإنسان، ولا توجهات منهجية ومدروسة، وكل ما يقع في هذا المجال يأتي ضمناً في إطار

موضوعات أخرى، عرضاً بدون قصد، وحتى هذا الذي يقع عرضاً وضمناً له مرجعية دينية أو حكومية فقط كما أسلفنا، بمعنى أنه يشار إليه كقيمة دينية محضة، أو مبدأ من مبادئ النظام السياسي القائم.

خلاصة

نلخص هذه الدراسة بالنقاط التالية :

1. عدم وجود خطة واضحة في توزيع مادة حقوق الإنسان على المراحل والصفوف.
2. وجود تأثير كبير للمرجعيات الدينية والسياسية والاجتماعية (العادات والتقاليد) في تعليم حقوق الإنسان وهناك عدم جرأة في طرح بعض هذه المبادئ والحقوق وميل إلى تحريفها حسب المرجعيات.
3. قلة الاهتمام بحقوق الفرد بالقياس إلى الحيز الذي احتلته الحقوق الاجتماعية.
4. عدم استغلال المواقف الواردة في الكتب لتأكيد حقوق الإنسان إلا في حالات قليلة.
5. إن التناقض بين المرجعيات في مجال هذه الحقوق يبعث على اضطراب وعي الطالب وتشويشه وحيرته تجاه القيم والمفاهيم المقدمة له.
6. إغفال مفاهيم أساسية والاهتمام بتفصيلات جزئية يضر بعضها بتعليم حقوق الإنسان.
7. تشتت المنهجية المعتمدة بسبب غياب القصدية في تعليمها، وخضوعها لتصنيف وتبويب وعرض أملته طبيعة المادة وأهداف تعليمها.
8. عدم الدقة في تقديم المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بحقوق الإنسان.
9. الميل للنزعة التلقينية في العرض وتبني وجهة نظر أحادية وفرضها على المتعلم دون أن يكون له فرصة في مناقشتها والإحاطة بوجهات النظر الأخرى وتكوين قناعات راسخة.

10. إهمال التخطيط لتعليم حقوق الإنسان في المجتمع السوري متعدد الفئات وإهمال الحرص على تفهم الآخرين.

11. الانسياق وراء الأحكام العاطفية أو القبلية في تقويم المواقف والمبالغة في الحقائق.

12. اعتماد اللغة وسيلة أساسية للعرض والتعليم والتواصل اللفظي، وقصور الوسائل الأخرى المعتمدة في الكتب والتدريس كالصور الهادفة والأفلام والشرائح.

13. ضعف مشاركة الطالب بسبب تبني الطرائق التقليدية في التعليم.

14. ضعف إعداد المعلمين وتدريبهم على تعليم حقوق الإنسان بطرق حديثة.

15. ترسيخ التمايز بين الفئات بسبب حرص المناهج والكتب على تقديم تعليم خاص بها مستقل عن الفئات الأخرى (مواد التربية الدينية)، وهو عزل يضر بالوحدة الوطنية ولا يتيح لكل فئة فهم الأخرى في مجتمع تعددي أو إعطاء أحكام تقويم سلبية تتعلق بالفئات الأخرى في الكتب.

16. إن فرض المنهجيات الدينية أو السياسية أو الاجتماعية هيمنتها على الكتب والمعلمين والطلاب أدى إلى تعليم سلطوي موجه بصرامة دون السماح بمناقشة وحوار بناء أو حرية في إبداء وجهات النظر الشخصية في المسائل المطروحة لفهم الآخر.

مكانة حقوق الإنسان في المناهج
والكتب المدرسيّة بالنسبة للتعليم الثانوي
في دولة الكويت

الأستاذة رضا أبو حسين (*)

(*) باحثة من الكويت.

الصفحة

القسمان الرابع والخامس

مقدمة

منذ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في العاشر من ديسمبر/كانون الأوّل سنة 1948 وقضية تعليم حقوق الإنسان تحظى باهتمام بالغ على المستوى الدولي، حيث نص إعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة الصادر في 7 ديسمبر/كانون الأوّل سنة 1965، على تعليم الشباب مثل السلم والحرية والإنسانية... الخ، كما جاء في التوصية الدولية لليونسكو سنة 1974 على الدول الأعضاء أن تتخذ الخطوات الكفيلة بجعل مبادئ حقوق الإنسان عنصراً جوهرياً في تكوين شخصية كل طفل ومراهق وشاب وذلك بتطبيق هذه المبادئ عند ممارسة عملية التعلم على كافة مستوياتها.

وهو ما أكدته الجمعية العامة للأمم المتحدة مجدداً بقرارها الصادر في 24/12/1994م بإعلانها العشر سنوات التالية ابتداء من شهر جانفي /كانون الثاني 1995 وحتى عام 2004 عقداً أمميا لتعليم حقوق الإنسان.

انطلاقاً مما سبق استطاعت الحركة الدولية لحقوق الإنسان منذ مطلع السبعينات أن تثبت وجودها كقوة منظمة امتدت جهودها إلى المجال التربوي، إيماناً منها بأن قضية حقوق الإنسان ليست قضية نصوص مكتوبة على الورق وإنما هي قضية نفوس، ومن هنا لا يجوز أن نغفل دور التربية الفاعل في تكوين الإنسان القادر على تمثُّل هذه الحقوق وجعلها وجداناً يحمله في سلوكياته وفي تعامله الحي مع الآخرين.

تأسيساً على ذلك، بدأت السياسات التربوية لعدد كبير من الدول بإدخال حقوق الإنسان وقيم الديمقراطية والعدالة والمساواة والانتماء واحترام الرأي

الآخر... الخ في مناهجها الدراسية والجامعية، وبدأت هذه التجارب التربوية، تأخذ طابعاً تطبيقيا غنياً بالعطاءات والخبرات التربوية قائماً على النشاطات والممارسات وبعيداً عن السرد والإلقاء من أجل تأصيل هذه القيم وتشكيل الوعي التربوي المتكامل بأهمية الإنسان وحقوقه ودوره الفاعل في الارتقاء بوطنه وإنسانيته.

وقد أولت السلطات التربوية والثقافية في دولة الكويت، حقوق الإنسان أهمية ومكانة خاصة، ضمن مقرراتها الدراسية وأهدافها التعليمية وأوعزت للمشرفين على التربية ضرورة تأصيل هذه المبادئ والقيم في وعي الطلاب والناشئة لإخراج جيل مسلح بالعلم والمبادئ والقيم الإنسانية.

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من تبني مناهجنا لمبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان وعلى ضوء فلسفة التعليم في دولة الكويت يمكن صياغة المشكلة على النحو التالي :

1. ما واقع تعليم حقوق الإنسان بالتعليم الثانوي بدولة الكويت في مناهج الاجتماعيات ؟(كتب التربية المدنية ـ الاجتماعية ـ الوطنية وكتب التاريخ والفلسفة).

2. ما التصور المقترح لبرنامج تعليم حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في الكويت ؟

3. هل هناك برامج واضحة وموجهة في مجال التدريب على حقوق الإنسان ؟

أهداف الدراسة

ـ وصف واقع تعليم مبادئ حقوق الإنسان بالمقررات الدراسية بالتعليم الثانوي بنوعيه العام والديني في الكويت.

ـ تحديد مدى توافر هذه المبادئ والحقوق في تلك المقررات.

ـ معرفة المكانة التي تحتلها مبادئ وقيم حقوق الإنسان في البرامج والكتب المدرسية (المشار إليها سابقاً) بالنسبة للتعليم الثانوي.

منهج البحث وأدواته

تتبع الدراسة المنهج الوصفي لرصد واقع هذه المقررات من خلال عدد تكرارات هذه الحقوق.

كما يتم استخدام أداة تحليل المحتوى أو المضمون للمقررات الدراسية محل البحث، لذا يتم إعداد قائمة بأنواع حقوق الإنسان الرئيسية وفروعها المنبثقة منها، ورصد تكراراتها، حيث اتخذ التكرار وحدة التعداد، واستخدمت الفقرة والمصطلح وحدة التحليل.

حدود الدراسة

- المرحلة الثانوية بأنواعها كافة.
- الكتب الدراسية المقررة من قبل الوزارة على طلاب المرحلة الثانوية في العام الدراسي 2000/2001 م.

مصطلحات الدراسة

1. حقوق الإنسان

هي حقوق مقررة للإنسان ليعيش حياة كريمة تسودها وتحكمها مبادئ الحرية والمساواة، وتنطلق من قاعدة أساسية هي الاعتراف بالكرامة الإنسانية المتأصلة في جميع أعضاء الأسرة البشرية، وبحقوقهم المتساوية الثابتة، دون أي تمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس، أو أي وضع آخر.

2. الحريات

نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على حق الإنسان في حرية التفكير والضمير والدين. (المادة 18) أما المادة (19) فتؤكد على حق الإنسان في حرية الرأي والتعبير. والمادة العشرون تنص على أن لكل شخص الحق في حرية الاشتراك في الجمعيات والجماعات السلميّة.

3. الديمقراطية

نظام سياسي اجتماعي يقيم العلاقة بين أفراد المجتمع والدولة وفق مبدأ المساواة بين المواطنين ومشاركتهم الحرّة في صنع التشريعات التي تنظم الحياة العامة. والمجتمع الديمقراطي هو المجتمع الذي يتمتع فيه المواطنون بحرية الرأي والفكر والمعتقد.

4. العدالة الاجتماعية

مبدأ عام يؤدي تطبيقه إلى خلق حالة من المساواة بين المواطنين في مجال الحقوق، والواجبات، وتمكين الجميع من الإفادة من بعض الخدمات التي تقدمها الدولة للمواطن بغض النظر عن موقعه الاجتماعي والاقتصادي .

5. المنهج

يقصد به مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين بقصد إكسابهم مهارات وأنماط سلوكية مطلوبة يتفاعلون من خلالها مع المواقف التعليمية ونتيجة لهذا التفاعل يحدث التعلم ويتحقق النمو الشامل والمتكامل للشخصية كهدف أسمى للتربية.

قائمة التحليل

لما كان البحث الحالي يهتم بوصف واقع تعليم مبادئ حقوق الإنسان ومدى توافرها في مناهج المرحلة الثانوية. لذا تم إعداد قائمة بهذه الحقوق. ولقد تم بناء هذه القائمة على أساس حقـوق رئيسية تتفرع منها حقوق فرعية كالتالي :

رقم المادة	المسمى الرئيسي للحقوق	المسميات الفرعية المنبثقة من الحقوق الرئيسة
(1 ـ 2)	**«ذات طابع عام»** الكرامة والأخوة في الإنسانية (العدالة والمساواة)	عدم التمييز أو التفرقة بين البشر لاعتبارات العنصر أو الدين أو الجنس أو اللون... الخ. (الناس سواسية).

(3ـ21)	حقوق سياسية ومدنية	حق الحرية، حق التملك، حق الأمن، المواطنة والجنسية، المساواة أمام القضاء حرية الرأي والتعبير، حرية الدين، حق الترشيح،حق الانتخاب، حق الانتماء لحزب... أو تكوين جمعية سلمية... المشاركة في الشؤون العامة للبلاد ـ المواطنة والانتماء.
(22ـ27)	حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية	حق العمل – التأمين الاجتماعي، الراحة والتمتع بوقت الفراغ ـ حق التعليم ـ حق الأجر المناسب للعمل ـ السلامة المهنية، الرعاية الصحية، حق المشاركة ـ الثقافية المكافأة ـ التنمية ـ التعاون..
(28ـ30)	حق التمتع بنظام اجتماعي ودولي	الالتزام بواجبات نحو المجتمع، الالتزام بالقوانين، الاعتراف بحقوق الغير وحرياته، حق تقرير المصير للدول، حق المساواة بين الدول، حق استخدام الثروات والمواد الطبيعية، السلام والأمن الدوليين.
اتفاقية عام 1979م	حقوق خاصة بالمرأة	الحق في تمتع المرأة بالحريات الأساسية في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والمدني ومساواتها مع الرجل ومن هذه الحقوق، حق شغل المناصب العامة، حماية الأمومة.
اتفاقية عام 1989	حقوق خاصة بالطفل	حق الجنسية، حق الرعاية المناسبة، حق التعليم، حق الصحة، الحماية من الاستغلال ـ الأعمال التي تتعارض مع القيم – حق الجنسية...

مقدمة عامة حول التعليم في الكويت وأصنافه

نظرة تاريخية للتعليم في دولة الكويت

يمكن لنا تقسيم مراحل النظام التربوي في الكويت إلى ثلاث مراحل أساسية هي :

أولاً : مرحلة ما قبل اكتشاف النفط (1911ـ 1950).

ثانياً : مرحلة ما بعد اكتشاف النفط وقبل الاستقلال (حتى 1961).

ثالثاً : مرحلة ما بعد الاستقلال منذ 1961 حتى وقتنا الحاضر.

أولاً : مرحلة ما قبل اكتشاف النفط (1911 ـ 1950)

ـ في العام 1911 تمّ إنشاء أول مدرسة نظامية في الكويت، بناء على رغبة بعض الفئات المتعلمة، وكان ذلك التاريخ نقلة نوعية للتعليم في الكويت بالانتقال من مرحلة الكتاتيب والتي كانت المدارس فيها تقتصر على تعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب إلى الاتساع في منهجي اللغة العربية والتربية الإسلامية فضلاً عن إدخال كثير من العلوم الأخرى كالتاريخ والجغرافيا والهندسة والعلوم، التحق بمدرسة المباركية حوالي 300 طالب.

ـ وفي العام 1917 أسست البعثة الأمريكية مدرسة لتعليم اللغة الإنجليزية.

ـ في عام 1921 تم افتتاح المدرسة الأحمدية.

ـ في عام 1936 تم تشكيل أول مجلس للتعليم العام في الكويت وكان يسمى أنذاك باسم «مجلس المعارف» الذي بدأ في وضع الخطط والمناهج الدراسية ونظم التعليم.

ـ افتتاح مدرسة لتعليم البنات سنة 1937.

ـ في هذه المرحلة اعتمد التعليم في معظم تمويله على تبرعات أهالي الكويت.

ثانياً : (1950 ـ 1961)

ـ في العام 1954 تم تبني السلم التعليمي (4+4+4) أي مرحلة ابتدائية أربع سنوات ثم المتوسطة أربع سنوات والثانوية أربع سنوات ومازال هذا النظام قائماً حتى الآن.

ـ وقبل ذلك التاريخ كان هناك روضة وابتدائي وثانوي.

ـ انتشار مدارس البنين والبنات في معظم أنحاء الإمارة وطبقت مناهج دراسية حديثة ونظمت المدارس تنظيماً تربوياً حديثاً.

ـ وفي عام (54/1955) افتتحت مدرستان لرياض الأطفال وهو باب جديد في مسار التعليم.

ثالثاً : التعليم بعد الاستقلال

ـ تحولت الإمارة إلى دولة.

ـ صدور الدستور الكويتي بتاريخ 11/11/1962، ويعتبر الدستور الملخص للفلسفة الاجتماعية التي يتبناها المجتمع وتؤثر بشكل مباشر في كافة مرافق الحياة، وعلى رأسها فلسفة التربية وقد تضمنت المادة السادسة من الدستور الكويتي ما يلي :

مادة رقم «6»:

نظام الحكم في الكويت ديمقراطي السيادة فيه للأمة مصدر السلطات جميعاً. وتكون ممارسة السيادة على الوجه المبين بهذا الدستور.

مادة «10» : ترعى الدولة النشء وتحميه من الاستغلال وتقيه الإهمال الأدبي والجسماني والروحي.

مادة «13» : التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع، تكفله الدولة وترعاه.

مادة «14» : ترعى الدولة العلوم والآداب والفنون وتشجع البحث العلمي.

مادة «36» : حرية الرأي والبحث العلمي مكفولة. ولكل إنسان حق التعبير عن رأيه ونشره بالقول أو الكتابة أو غيرهما. وذلك وفقاً للشروط التي يبينها القانون.

مادة «40» : التعليم حق للكويتيين تكفله الدولة وفقاً للقانون وفي حدود النظام العام.

يتضح من المواد السابقة التي حددت معالم النظام السياسي للدولة مادة رقم «6» والمواد المتعلقة بالتربية والتعليم أن الفلسفة الاجتماعية السائدة والتي يجب أن يستهدي بها النظام التعليمي والتربوي تتمثل في أطر واضحة.

ولاشك أن ذلك انعكس بشكل مباشر على المناهج التي تطبقها الوزارة.

- وقد شهد عام 1961 تحولاً في مسمى الجهاز الإداري المسؤول من دائرة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم.

هذا وقد رافق الاستقلال وتحول الإمارة إلى دولة ودائرة المعارف إلى وزارة التربية كثير من القرارات التنظيمية التي شملت كثيراً من المرافق والأجهزة والتخصصات واستحداث إدارات وفتح معاهد...

من أهم هذه القرارات ما يلي :

- إنشاء كلية للمعلمين وكلية للمعلمات في العام 963/62 (تقبل حملة الشهادة المتوسطة ثم تصنيفها).

- إنشاء المدرسة الثانوية التجارية والتي تقبل الحاصلين على الشهادة المتوسطة سنة1963.

- صدور قرار البعثات إلى الخارج في 1966/5/22.

- في العام 1967 وضعت أول خطة خمسية للأعوام (1968/67 - 1972/71).

- في العام 1967/66 أنشئت جامعة الكويت.

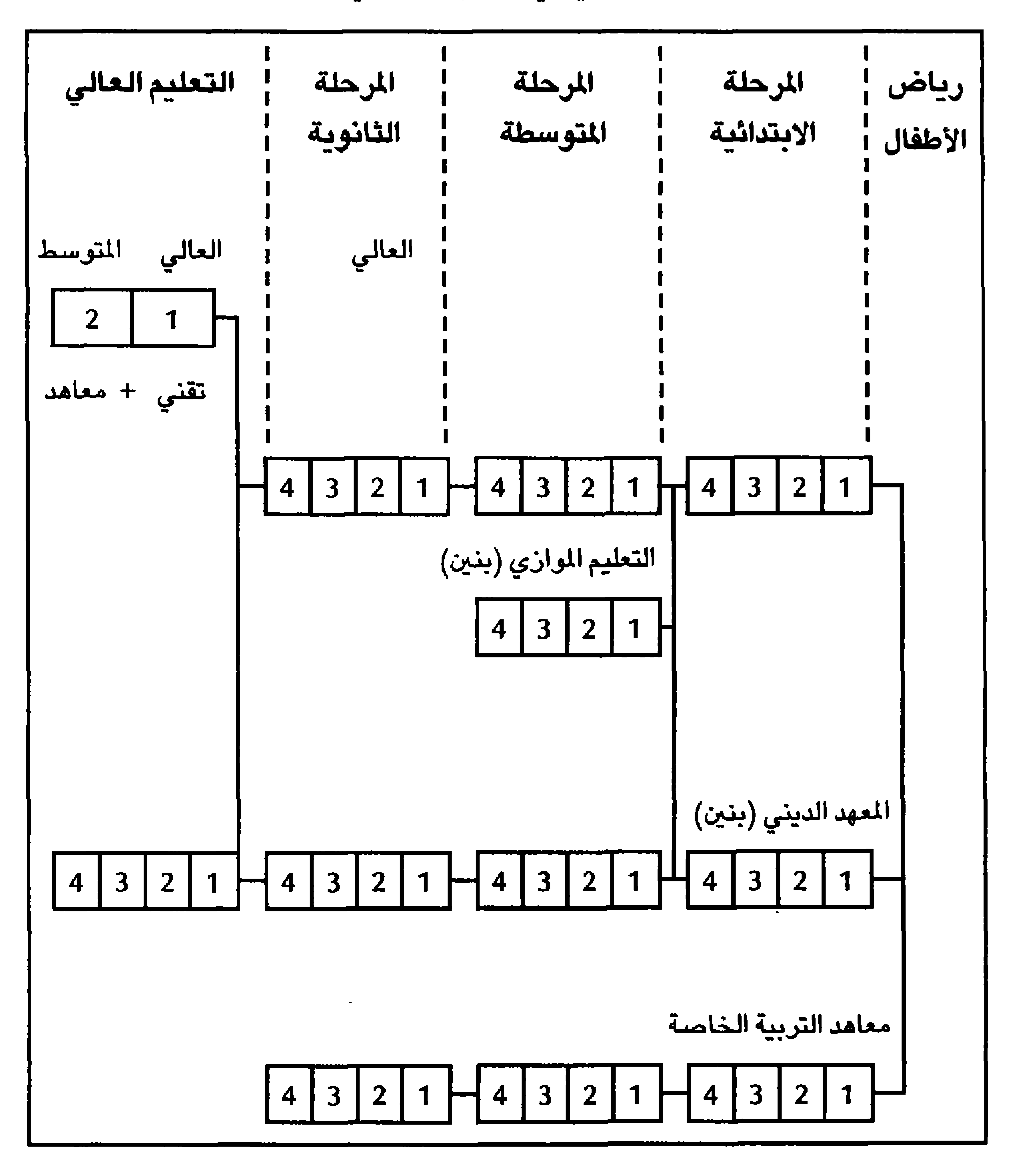
- في العام 1980 أنشئت كلية التربية بجامعة الكويت لإعداد معلمين أرفع مستوى وأحسن كفاءة على أن يكون القبول بها من خريجي الثانوية العامة.

القسم الأوّل: التعليم الثانوي في دولة الكويت

يغطي التعليم الثانوي بالكويت أربع سنــوات دراسية ويتسع لفئة العمر (14ـ 18عاماً) وإن كان يضم فئة عمرية قد تزيد عن 21 عاماً.

شكل رقم «1»

مكانة التعليم الثانوي في السلم التعليمي بدولة الكويت



ويهدف التعليم الثانوي في الكويت إلى تعزيز النمو المتكامل لشخصية المتعلم روحياً وعقلياً ووجدانياً ونفسياً واجتماعياً وجسمياً تعزيزاً يرتكز على مبادئ الدين الإسلامي وقيمه السامية، وإعداده للحياة الإيجابية الفعالة المبنية على إدراكه السليم لأهمية الأسرة في حياة الفرد والمجتمع، وتوفير الخبرات التي تنمي لدى المتعلم مهارات التفكير العلمي والتعلم الذاتي، وإعداد الطالب للمواطنة الواعية التي تقوم على فهم حقوقه وواجباته وتحمّل مسؤولياته، ومشاركته في الخدمة العامة للمجتمع، وإعداده للحياة العملية أو لمواصلة دراسته في الجامعة والمعاهد العليا.

وأضافت الوثيقة التي صدرت من إدارات التعليم الثانوي بوزارة التربية عام 1980م أهدافاً أكثر تحديداً ركزت على الاتجاهات المعاصرة والعالمية في التعليم الثانوي، من بينها : إعداد الشباب للوفاء بحاجة المجتمع في مختلف التخصصات مع الاهتمام بالنواحي التكنولوجية، وتحقيق التوازن بين المواد الأدبية والعلمية وتنويع برامج التعليم بما يتفق وميول المتعلمين واستعداداتهم ورعاية الموهوبين والمتفوقين.

مراحل تطوير التعليم الثانوي في دولة الكويت

عرفت الكويت حتى عام 1976م ثلاثة أنماط من التعليم الثانوي تتمثل في التعليم الثانوي الفني، والتعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي الديني.

أولاً : التعليم الثانوي الفني

أ ـ الصناعي : احتل مكانة لائقة في مسيرة التعليم بالكويت، حيث تم افتتاح الكلية الصناعية عام (54/1955م)، وكان لظروف هذه الفترة (محدودية التعليم) أثرها في أن الكلية جعلت قبول الطلاب بعد المرحلة الابتدائية (3 سنوات في الرياض تليها أربع سنوات في الابتدائي) وركزت الدراسة نتيجة لذلك على إعداد العمال الحرفيين. وقد التحق بالمدرسة 12 طالبا وتخرج منهم 8 وهو ما يعكس النظرة الاجتماعية المتدنية لهذا النوع من التعليم في ذلك الوقت.

في العام 1963 رفع مستوى القبول للدراسة بالكلية الصناعية إلى ما بعد الحصول على الشهادة المتوسطة وإن ظل الهدف قاصراً على تخريج فئة الحرفيين.

أعيد النظر في برنامج الدراسة بمعاونة خبراء اليونسكو في تعديل خطة الدراسة فأصبحت تستهدف إلى جانب إعداد الحرفيين الصناعيين فئة المساعدين الفنيين وهم مستوى أرفع. وكانت الدراسة عامة في السنة الأولى ثم تنقسم إلى قسمين هما القسم الفني ويركز على مواد التكنولوجيا والعلوم والرياضيات مع التدريب العملي ويتخصص الطالب في السنتين الثالثة والرابعة في الإلكترونيات أو الميكانيكا أو الكهرباء... وغير ذلك...

تم تصفيتها عام 1976 م نظراً لعزوف الشباب الكويتي عن هذا النوع من التعليم، وعدم الاستفادة من الخريجين بعد التخرج، أي عدم وفاء الخريجين بحاجات سوق العمل.

ب ـ التعليم التجاري : افتتحت المدرسة الثانوية التجارية (بنين) عام 1964 م، وكانت الدراسة موحدة في الصفين الأول والثاني ثم تتشعب الدراسة في الصفين الثالث والرابع إلى ثلاث شعب هي السكرتارية، والمحاسبة وأعمال البنوك، والشعبة العامة. إلا أن الإقبال الضعيف على التعليم التجاري رغم ارتفاع التكلفة وكذلك ضعف مستوى الخريجين أدى إلى تصفية المدرسة الثانوية التجارية عام 1976 م.

افتتحت بعد ذلك المدرسة الثانوية الفنية للبنات في عام 67/ 1968 م. كمعهد لسدّ حاجة وزارة الشؤون الاجتماعية. وتوقف القبول بها في عام 75/ 1976 م وتمت تصفيتها للأسباب السابقة.

أجريت في نهاية الفترة السابقة عدة دراسات تقويمية على هذه المدارس الثلاث لبيان مدى جدواها وما تقدمه للمجتمع الكويتي من مخرجات، وأوضحت نتائج هذه الدراسات أن الغالبية العظمى من خريجي هذه المدارس لا يعملون في الأعمال المهنية التي أعدوا من أجلها بسبب النظرة المتدنية إلى العمل اليدوي، وتوافر الأيدي العاملة الوافدة لقاء أجور بسيطة نسبياً لذلك رأت الوزارة تصفية التعليم

الفني بالكويت، تمهيداً لتطويره والارتقاء بمستواه، والاتجاه إلى التخصص بعد الثانوية العامة.

في ضوء ذلك تم إنشاء الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في نهاية عام 1982(*)، وكان ذلك إيذاناً باستبعاد التعليم الفني من أنماط التعليم الثانوي في الكويت.وإعادة تنظيم التعليم الثانوي، وتجريب نظام المقررات الدراسية (كما سيرد ذكره لاحقاً).

وترجمة لما سبق تم إنشاء معاهد التعليم الفني والمهني التالية : المعهد الصحي 1975م، التجاري 1976م، ومعهد الكويت للتكنولوجيا التطبيقية1976 م.

كما تم استحداث منصب الوكيل المساعد للتعليم الفني والمهني بوزارة التربية تعبيراً عن أهمية هذا التعليم.

ثانياً : التعليم الثانوي العام

وهو النظام النمطي العادي، ويغطي أربع سنوات دراسية، والدراسة في السنتين الأوليين منها دراسة عامة، ثم تتشعب الدراسة في السنتين الأخيرتين إلى شعبتين إحداهما علمية، والأخرى أدبية. ويتلقى طلاب القسم العلمي مزيداً من المواد الدراسية العلمية مثل الرياضيات والكيمياء والأحياء والطبيعة، في مقابل تخفيف دروس اللغة العربية وإلغاء مقررات المواد الاجتماعية. في حين يتلقى طلاب القسم الأدبي مزيداً من الدروس في الاجتماعيات وفي اللغات إلى جانب دراسة لغة أجنبية ثانية عادة ما تكون اللغة الفرنسية.

ويمنح الطلاب الناجحون في نهاية المرحلة شهادة إتمام الدراسة الثانوية التي تؤهلهم للالتحاق بالتعليم العالي أو الانخراط في الحياة.

والتعليم الثانوي العام بالكويت شهد على طريق تطويره تجربتين إحداهما عام 78/ 1979 م وهي تجربة نظام المقررات الدراسية (الساعات المعتمدة)، والأخرى

(*) تتألف الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب من قطاعين، الأول مسؤول عن برامج التعليم التطبيقي تقدمها كليات الهيئة الأربع، والثاني مسؤول عن برامج التدريب المتنوعة، وبذلك ترتبط الهيئة بالعمل بشكل مباشر.

كانت 84/1985 م وهي تطبيق نظام الفصلين. وسوف نلقي الضوء على نظام المقررات كتجربة مستحدثة في دولة الكويت.

نظام المقررات الدراسية

في ضوء الانتقادات التي وجهت إلى النظام الثانوي التقليدي، ونجاح تجربة نظام المقررات الدراسية في معهد التربية للمعلمين والمعلمات الذي طبق لأول مرة في العام الدراسي 77/1978 م، وتمشياً مع الاتجاهات التربوية الحديثة في تطوير التعليم الثانوي، قامت وزارة التربية بدولة الكويت بتشكيل لجنة على مستوى تربوي رفيع لدراسة إمكانية تطبيق نظام الساعات الدراسية بالمرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسات عن طرح بدائل متاحة لتطوير التعليم الثانوي، تتمثل في التالي:

(أ) الإبقاء على النظام الحالي مع إجراء بعض الإصلاحات الجزئية.

(ب) إبقاء المناهج الحالية على ما هو عليه مع قسمة العام الدراسي إلى فصلين دراسيين.(نظام الفصلين ومعمول به حالياً).

(ج) الأخذ بفكرة المدرسة المتكاملة مع تحديد وظيفة المدرسة الثانوية ومراجعة المنهج والمقررات الدراسية وأساليب التقويم وطرق التدريس بما يحقق هذا التكامل في إطار نظام المقررات الدراسية (معمول به إلى جانب نظام الفصلين).

وقد بدأ التطبيق الفعلي للتجربة في مدرسة صباح السالم للبنين في العام الدراسي 78/1979م، وفي العام 79/1980 م بدأت المرحلة الثانية من تطبيق هذه التجربة في مدرسة المنصورية الثانوية للبنات ثم اتّسعت التجربة في السنوات المتتالية لتقف جنباً إلى جنب مع نظام الفصلين.

ويمكن تلخيص أهداف نظام المقررات في أربعة أهداف سعت التجربة إلى تحقيقها وهي:

1. حق الطالب في اختيار مجموعة المقررات الدراسية التي تلائم ميوله وقدراته واستعداداته.

2. إعداد الإنسان القادر على اتخاذ القرار وتحمّل المسؤولية.

3. اكتساب مهارات التعلم الذاتي والاتجاهات الموجّهة نحو التعليم المستمر.

4. مزاولة العمل اليدوي والربط بين النظرية العلمية وتطبيقاتها وبين المقررات الدراسية وحاجات المجتمع.

برنامج الدراسة في نظام المقررات الدراسية

ينقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما 15 أسبوعاً. بالإضافة إلى أسبوع للتسجيل وأيام الاختبارات النهائية، ويجوز إضافة فصل صيفي لتصبح مدة الدراسة ثلاثة فصول. وحتى يتخرج الطالب من المدرسة عليه أن يجتاز بنجاح مقررات دراسية تصل في مجموعها إلى 40 وحدة دراسية وبمعدل تراكمي لا يقل عن واحد صحيح.

ويختلف العبء الدراسي الذي يسجله الطالب في الفصل الدراسي الواحد وفقاً لقدراته وإمكاناته ويتم تحديده كما يلي :

أ. متوسط عدد الوحدات الدراسية للطالب هو 5 وحدات.

ب. يجوز للطالب أن يسجل في 4 وحدات فقط.

ج. يجوز للطالب المتفوق أن يسجل في 6 وحدات.

د.لا يجوز للطالب أن يسجل في أقل من 4 وحدات دراسية إلا بموافقة ناظر المدرسة بناء على توجيه المرشد العلمي.

ويعادل المقرر الدراسي الذي يختاره الطالب وحدة دراسية كاملة إذا درس الطالب بواقع 5 ساعات أسبوعياً .

وتنقسم المقررات الدراسية في هذا النظام إلى :

(أ) **مقررات مشتركة** : وهي مجموعة المقررات الإلزامية لجميع الطلاب وطالبات مدارس هذا النظام. وتعتبر ضرورية للتخرج من هذه المدرسة. ويتراوح عددها بين 21 وحدة دراسية كما في تشعيب اللغة العربية واللغة الإنجليزية. و22 وحدة دراسية كما في باقي التشعيبات.

(ب) **مقررات التشعيب الإلزامية** : وهي مقررات خاصة بالتشعيب (التخصص) الذي يختاره الطالب من بين التشعيبات المتاحة بالمدرسة وهي إجبارية على جميع الطلاب والطالبات الذين يختارون هذا التشعيب وتتراوح بين سبع وحدات دراسية في تشعيب العلوم وست وحدات دراسية في تشعيب الدراسات الصناعية والتجارية، وخمس وحدات دراسية في باقي التشعيبات.

(ج) **مقررات التشعيب الاختيارية** : وهي مقررات خاصة بالتشعيب ولكن يختار الطالب من بينها عدداً من الوحدات الدراسية اللازمة لتخرجه، وتتراوح هذه الوحدات بين وحدة دراسية كما في تشعيب العلوم، ووحدتين في اللغة الإنجليزية والرياضيات، وثلاثا في الاجتماعيات والصناعي، وأربعا في تشعيبي الدراسات الإسلامية والدراسات التجارية، وخمس وحدات دراسية كما في تشعيب اللغة العربية.

(د) **مقررات تكميلية** : وهي مجموعة مقررات ضرورية للتشعيب ولكنها ليست مقصورة على طلابه، إذ قد يدرسها طلبة آخرون من قبل قسم آخر غير قسم التشعيب نفسه.

(هـ) **مقررات اختيارية حرة** : يختار منها الطالب ما يتفق مع ميوله ورغباته وقدراته واستعداداته وتتنوع لتشمل مقررات فنية وثقافية وموسيقية وتكنولوجيا، ويتراوح عددها بين أربع وحدات دراسية كما في تشعيب الرياضيات، وعشر وحدات دراسية كما في تشعيب الاجتماعيات.

والتشعيب هو المجال أو التخصص الذي يرغب الطالب أن يتعمق في دراسة موضوعاته. ويتم تحديده بمعرفة المرشد العلمي والمرشد التربوي في ضوء رغبة الطالب وتقديراته في المقررات التي درسها خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

والتشعيبات التي تقدمها المدرسة الثانوية التي تطبق نظام المقررات الدراسية يبلغ عددها ثماني تشعيبات هي :

أ. تشعيب الدراسات الإسلامية.

ب. تشعيب اللغة العربية.

ج. تشعيب اللغة الإنجليزية.

د. تشعيب الاجتماعيات.

ه. تشعيب الرياضيات.

و. تشعيب العلوم.

ز. تشعيب الدراسات الصناعية.

ح. تشعيب الدراسات التجارية.

جدول رقم «2»

توزيع عدد الوحدات الدراسية على فروع التشعيب المختلفة بمدارس نظام المقررات ـ عام 1988 م

التشعيب	مقررات مشتركة	مقررات التشعيب		مقررات تكميلية	مقررات حرة	مجموع وحدات التخرّج
		إلزامية	اختيارية			
الدراسات الإسلامية	22	5	4	3	6	40
اللغة العربية	21	5	5	3	6	40
اللغة الإنجليزية	21	5	2	3	8	40
الاجتماعيات	22	5	3	–	10	40
الرياضيات	22	5	2	7	4	40
العلوم	22	7	1	4	6	40
الدراسات الصناعية	22	6	3	3	6	40
الدراسات التجارية	22	6	4	1	7	40

التعديلات التي أدخلت على نظام المقررات الدراسية

نالت تجربة نظام المقررات في التعليم الثانوي بدولة الكويت اهتمام للدراسات التقويمية التي اتسعت مع توسع نطاق التجربة لتشمل جميع جوانب العملية التربوية بنظام المقررات. واشترك في تقويم التجربة لجان شكلتها الوزارة ضمت أساتذة التربية بالجامعة ومركز البحوث والتوجيه الفني واستخدمت أساليب متنوعة في تقويمها. وجميع هذه الإسهامات أدت إلى إثراء تجربة نظام المقررات وإلى تحديد إيجابيات التجربة وسلبياتها، وتحديد مجموعة المشكلات التي تواجهها واقتراح الحلول للتغلب عليها. وبعد رصد جميع النتائج والدراسات تمّ تعديل نظام التشعيب في نظام المقررات وذلك لدفعة 1999م وما بعد. إلى ما يلي :

- تشعيب أدبي (ملحق رقم «1»)
- تشعيب علمي (ملحق رقم «2»)
- تشعيب صناعي (ملحق رقم «3»)

وسنكتفي هنا بعرض خطة الاجتماعيات ضمن التشعيب الأدبي.

جدول رقم «3»

الخطة الدراسية لتشعيب الأدبي الخاصة بالاجتماعيات لدفعة 99 وما بعد

الوصف	المقرر	التوصيف	المسبق	عدد الوحدات	المجموع
مقررات مشتركة إلزامية على الطلاب	11	دولة الكويت	0	1/2	وحدة
	21	الوطن العربي	11	1/2	
مقررات التشعيب	35	مبادئ علم الجغرافيا	21	1	1
	45	التاريخ الإسلامي	21	1	1
	55	تاريخ العالم المعاصر	21	1	تحت الطباعة
	65	مبادئ علم النفس	21	1	تحت الطباعة
	75	مبادئ التفكير الفلسفي	21	1	1
مقررات الاختيار الحرّ	57	مبادئ علم الاجتماع	21	1	1
	58	قضايا معاصرة	21	1	1

ثالثاً : التعليم الثانوي الديني

افتتح المعهد الديني في دولة الكويت في العام الدراسي 47/ 1948 م ويضم ثلاث مراحل تعليمية هي الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ومدة كل منها أربع سنوات.

وكانت الدراسة بالمرحلة الثانوية قاصرة على العلوم الشرعية والعربية، ومع التطور أدخلت إلى المنهج العلوم الحديثة كالرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية والاجتماعيات والتربية الفنية والرياضية.

سلبيات تنويع التعليم الثانوي بدولة الكويت

يمكن تحديد أبرز الصعوبات التي تواجه تنويع التعليم الثانوي في دولة الكويت فيما يلي :

1. عدم وجود توعية كافية بأهداف التجارب المستحدثة وأهميتها وخاصة بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين الجدد.

2. عدم الإقبال على التعليم الفني مما يؤثر في نجاح أي تجارب إذ يزيد الطلب الاجتماعي على التعليم الثانوي العام وذلك يوسع الفجوة بين التعليم النظري والمهني.

3. نقص الإمكانات المادية، إذ تتطلب التجارب الجديدة توفير مبان مدرسية مناسبة وتجهيزات وورش ومعدات. بالإضافة إلى نوعية خاصة من المعلمين المؤهلين والإداريين والفنيين على قدر عال من المهارة.

4. صورية خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي مما يترتب عليه سوء توزيع الطلاب على الشعب المختلفة أو الأنواع المختلفة للتعليم الثانوي.

القسم الثاني : تحليل مضمون المناهج الدراسية

يمثل المنهج الدراسي نظاماً فرعياً من نظام رئيسي أكبر هو التربية. ومن ثم ينعكس عليه كل ما يصيب التربية من متغيرات، وكل ما يمتد إليها من آثار لكونها أيضاً نظاماً فرعياً لنظام كلي أشمل هو المجتمع.

والمنهج الدراسي فوق ذلك كله هو المنوط به ترجمة الفلسفة التربوية للمجتمع إلى محتوى وأساليب تدريس وأنشطة وإجراءات تأخذ طريقها ليس إلى حجرة الدراسة وداخل جدران المدرسة فقط ولكن خارجها ومن هنا يأتي سؤالنا : من يعد هذه المناهج، وهل تشارك تنظيمات المجتمع المدني العاملة في مجال حقوق الإنسان في إعداد هذه المناهج؟.

وفيما يلي الإجابة عن هذا السؤال :

في إطار التوجهات الوطنية لتطوير التعليم في دولة الكويت، تم إنشاء إدارة متخصصة في تطوير المناهج لتكون مسؤولة عن تخطيط وتنفيذ ومتابعة عمليات تطوير مناهج جميع المواد الدراسية في مراحل التعليم قبل الجامعي. وتختص هذه الإدارة بتخطيط وتصميم وتجريب وإخراج المناهج وتقييمها ميدانياً، وإعادة تطويرها. ويتم ذلك من خلال ترجمة فلسفة وتوجهات المجتمع إلى برامج تعليمية تكون وسيلة لإحداث التغيرات السلوكية المنشودة معرفياً ومهاريا ووجدانياً.

وتتم عملية تصميم وبناء المناهج الدراسية وفق الآلية التالية :

1. تشكيل لجان مختصة فنياً وتربوياً لوضع الأهداف وبناء الهياكل وتحديد المواصفات المطلوبة للمقررات الدراسية، وكذلك تقديم المقترحات المناسبة لإخراج الكتاب في أفضل صورة ممكنة.

2. اختيار أعضاء هيئة التأليف وهم غالباً من أساتذة الجامعات وكليات التربية والموجهين الفنيين. وتتابع الإدارة الإجراءات التي يستلزمها التعامل مع المؤلفين والعمل على تسهيل مهامهم.

3. تسلم أصول المقررات إلى إدارة المناهج حيث يتم مراجعتها ومطابقتها على المواصفات من قبل الإدارات الفنية المختصة في وحدة المناهج، واتخاذ ما يلزم نحوها.

4. إرسال أصول الكتب بعد الموافقة عليها للمطبعة، وتتم مراجعة الطباعة الأولى للكتاب، وكذلك فحص إخراج الكتاب والتحقق من مطابقته للمواصفات الفنية القياسية المحددة سابقاً وسلامة ودقة الطباعة وحسن الإخراج. ويراجع مرة ثانية قبل الطباعة النهائية.

وتتضمن استراتيجية تطوير المناهج بالنسبة للكتاب المدرسي ما يلي:

أ. الالتزام بتحقيق الأهداف العامة الآتية : التركيز والتكامل في عرض المعلومات، تعميق القيم الدينية والأخلاقية والثقافية واحترام حقوق الإنسان، تنمية القدرة على الإبداع وأن ترتبط مادته بما يتناسب مع جوانب التنمية والمستجدات العالمية – وأن يسهم في التعلم الذاتي واستقلالية التفكير.

ب. أن تعرض مادة الكتاب بأسلوب تربوي وأن يزود بالصور والأشكال الإيضاحية المناسبة.

ج. أن تكون لغة الكتاب سليمة وخالية من الأخطاء وأن يتنوع أسلوب الكتابة بما يتناسب مع الموضوع المقدم....الخ.

هذا وتأتي مشاركات المجتمع المدني في بناء هذه المناهج بشكل غير مباشر من خلال صياغتها لفلسفة التربية والتي تنبثق عنها الأهداف العامة للتربية فأهداف المراحل التعليمية ثم أهداف المناهج في سلسلة متصلة ومتلاحمة.

الأهداف التربوية العامة المشتقة عن فلسفة التربية وذات الصلة بحقوق الإنسان :

حرصت وثيقة الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت والصادرة في مارس/أذار 1976م على أن تؤكد في المصدر الأول من مصادر اشتقاق الأهداف والذي جاء تحت عنوان : « طبيعة المجتمع الكويتي وفلسفته وظروفه» أن تؤكد على حقوق الإنسان مستندة في ذلك على ما جاء في دستور دولة الكويت، والوثائق الرسمية، والاتجاهات العامة في المجتمع، من بينها :

أ. أنه مجتمع ديمقراطي يقوم على ما يأتي :

* الاعتراف بقيمة الإنسان الفرد، واحترام حريته وفرديته، وواجباته، والعمل على تحقيق الفرص المناسبة أمامه لبلوغ أقصى إمكاناته.

* الإيمان بالمجتمع، وبأسلوب العمل الجماعي وسيلة لتحقيق أهدافه، وحل مشكلاته، مع احترام قيمة الفرد ومراعاة مصالحه.

* الإيمان بالعمل لما له من مزايا متعددة في إظهار قدرات الأفراد، ومساعدتهم على اكتساب الثقة بالنفس والإسهام الفعال في بناء مستقبلهم ومجتمعهم .

ب. أنه مجتمع يتبع سياسة مستقلة تقوم على :

* مبادئ المجتمع الكويتي، وصلاته الوطيدة بالوطن العربي وعلاقته بالعالم الإسلامي.

* الانفتاح على العالم والتعاون مع جميع الشعوب المحبة للسلام.

* الإيمان بالسلام القائم على العدل، ومناصرة حريات الشعوب، والعمل لتحقيق ذلك من خلال المنظمات العربية والعالمية.

وقد نصت الأهداف التي تتصل بطبيعة المجتمع الكويتي على :

أ. إعداد الأفراد للحياة في مجتمع يقوم على الشورى والديمقراطية، وتأكيد حرية الفرد وكرامته، والاستقلال في الرأي، والشجاعة في إبدائه، واحترام الرأي المعارض.

ب. إعداد أفراد يعرفون مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات.

وقد أكد الهدف الشامل للتربية أن إعداد الفرد الكويتي ليس إعداداً أنانيا يتصل بالمجتمع الكويتي فقط بل نص على أن هذا الإعداد يتعدى حدود المجتمع الصغير، حيث جاء في هذا الهدف: «تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل... بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد لذواتهم وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع الكويتي بخاصة والمجتمع العربي والعالمي بعامة».

ولما كانت أهداف المراحل امتدادا لهذه الأهداف العامة، فقد اشتقت أهداف المراحل من هذه الأهداف، وانتقل الحرص على حقوق الإنسان إلى أهداف المجالات الدراسية المختلفة.

وفيما يلي نماذج لما تضمنته بعض المجالات الدراسية (ضمن حدود هذه الدراسة) تأكيداً وتنفيذاً لما أكدته اليونسكو من الاهتمام في بناء المناهج الدراسية بمفاهيم حقوق الإنسان.

حقوق الإنسان في مجال الاجتماعيات في المرحلة الثانوية

تركز مقررات الاجتماعيات في هذه المرحلة على العديد من المفاهيم والحقائق التي تدعم حقوق الإنسان.

* في مقرر الكويت والخليج العربي يبرز دور الإنسان الكويتي في بناء مجتمعه ويؤكد على مفهوم التعاون والتفاهم الدوليين، المجالس المنتخبة في دولة الكويت واحترام حقوق الإنسان (الحرية.... والاستقلال).

* في مقرر الوطن العربي للصف الثاني الثانوي، يتضمن المقرر مفاهيم التفاهم الدولي واحترام حقوق الإنسان مع التأكيد على احترام الذات الإنسانية، وأهمية العلاقات الودية بين الشعوب .

* في مقرر «التاريخ الإسلامي» للصف الثالث الثانوي عرض لحقوق الإنسان وحقه في المساواة من خلال مبادئ الدين الإسلامي، كما يلي :

- حق الأقليات في العيش باحترام، والتمتع بحقوقهم الإنسانية.
- حق الأقليات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
- حق الأقليات والشعوب في الحياة بسلام.

* في مقرر تاريخ العالم الحديث والمعاصر «للصف الرابع الثانوي/القسم الأدبي».

يبرز في هذا المقرر المفاهيم التالية :

- حق الشعوب في التحرير والاستقلال وتقرير المصير.
- حق الشعوب في الرقي والتقدم والاستفادة من تراث البشرية عامة.
- حق الشعوب في السلام ونبذ العنف.
- حق الشعوب في بيئة خالية من التلوث .
- حق الشعوب في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ومن الموضوعات المباشرة التي تعالج حقوق الإنسان بشكل مباشر في هذا المقرر ما يلي :

1. ميثاق الأمم المتحدة وديباجته.
2. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.
3. حقوق الإنسان في عالمنا المعاصر.
4. المنظمة العربية للدفاع عن حقوق الإنسان.

وفي «مقرر مبادئ التفكير الفلسفي للصف الرابع الثانوي / القسم الأدبي» يبرز المقرر المفاهيم التالية :

- التفكير والمعرفة وحرية التعبير والرأي سمة إنسانية عامة.
- تأكيد الطابع الإنساني للتفكير الفلسفي.
- تأكيد حرية التفكير وارتباطها بالتسامح العقلي، مع خلق القدرة على الجدل العقلي السليم والمناقشة الهادئة المدعمة بالأدلة الصحيحة.
- تأكيد ارتباط الفلسفة بالحياة وتأثرها بظروف المجتمع وتكاملها مع العلم في بناء المجتمع وعدم تعارضها مع الدين.
- إبراز حقيقة تمتع الإنسان بالحرية، دون تطرف، مع تأكيد ارتباط مفهوم الحرية بالكرامة الإنسانية، وذلك من خلال دراسة الفلسفة الوجودية، والبرجماتية، ومبادئ علم الأخلاق.

هذا وقد نالت مبادئ حقوق الإنسان اهتماماً جيداً في مختلف مراحل التعليم بدولة الكويت وأصنافه كالتربية الإسلامية واللغة العربية... الخ.

* أهم مفاهيم حقوق الإنسان التي تضمنها مناهج التربية الإسلامية

- احترام الآخرين وعدم إيذائهم، والتعاون والتكامل.
- حقوق الإنسان في الإسلام : حرية النفس، والمال، والعرض.
- العدالة والمساواة، وحق الملك وحق العمل، وحق العلم، وحق الجماعة، والكفالة لغير القادر، وحق الرعاية الصحية.

- مشاركة المرأة في قضايا المجتمع المسلم...
- معالم شرعية لعمل المرأة المهني المعاصر...

*** أهم مفاهيم حقوق الإنسان في مجال اللغة العربية**

في كتب المرحلة الثانوية تجلت حقوق الإنسان بصورة واضحة نذكر منها الحقوق التالية :

- الإسلام يدعو إلى التسامح واحترام الآخرين.
- حق العمل والعيش في أمان.
- حق الإنسان في الحرية والعيش في سلام.
- حق الإنسان في بيئة خالية من التلوث.
- حق الأمن والسلام للإنسان.
- حق الإنسان في رفض الإرهاب والحروب..
- المعيار الحقيقي للمواطنة هو الإسهام في خدمة الوطن، وتحقيق التوازن العادل بين الحقوق والواجبات.
- حق الحرية في اختيار العقيدة.
- حق الإنسان في العمل...

وسنوضح في القسم الثالث من هذه الدراسة، الحقوق التي وردت بشكل مستقل في كتب الاجتماعيات، والتي تم استخلاصها من مضمون السياق. علماً بأن هذه الحقوق تدرس ضمن الإطار الكلي للموضوع وفق الأهداف المحددة للمقرر والمدرسي.

القسم الثالث : تحليل مضمون الكتب المدرسية

نتائج تحليل كتب (الاجتماعيات، الفلسفة، والتاريخ) للمرحلة الثانوية :

أسفر تحليل مضمون الكتب الدراسية المقررة (موضوع هذه الدراسة)عن جملة من الحقوق نوضحها فيما يلي :

أولاً: المرحلة الثانوية نظام الفصلين:

جدول رقم «4»

اسم الكتاب / نوع الحقوق	الكويت والخليج العربي	الوطن العربي	التاريخ الإسلامي	تاريخ العالم الحديث والمعاصر●	مبادئ الفلسفة والأخلاق والمنطق	المجموع
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث أدبي	الرابع أدبي	الرابع أدبي	
*مبادئ العدالة والمساواة (عدم التمييز بين البشر)	14	15	2	33	8	72
*حقوق سياسية ومدنية (الحرية بكل أشكالها، المواطنة والانتماء، الديمقراطية...الخ)	35	19	10	65	10	139
*حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية (حق العمل، التعليم، الرعاية، التنمية، التعاون والتسامح.. الخ)	45	26	7	55	4	137
*الحق في نظام اجتماعي ودولي (الواجبات نحو الوطن الاعتراف بالغير، المساواة بين الدول، الواجبات، احترام القانون، السلام والأمن)	20	15	2	31	3	71
*حقوق خاصة بالمرأة والطفل	4	2	1	–	–	7
المجموع	123	77	22	184	25	431

يتضح من جدول (1) أن جملة حقوق الإنسان المتضمنة للمقررات الدراسية المحللة بلغت (431) حقاً من حقوق الإنسان، وأسفرت غالبية التكرارات لصالح الحقوق المدنية والسياسية (139) ثم الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية (137)، فحقوق العدالة والمساواة (72)، الحق في نظام اجتماعي دولي (71) وأخيراً الحقوق الخاصة بالمرأة والطفل.

ويكشف التحليل النوعي للكتب كل على حدة أنه تم معالجة حقوق الإنسان كموضوع مستقل في كتاب تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف الرابع أدبي، على حين عرضت حقوق الإنسان في بقية الكتب المحللة في سياق الموضوعات أو في إطار دور الشعوب التي تناضل من أجل الحرية والاستقلال، وكذلك في ضوء الحديث عن المنظمات الدولية وأطر التعاون الدولي وتأييد الشعوب في تقرير مصيرها.

أكثر الكتب التي عدّدت قيم حقوق الإنسان هو كتاب تاريخ العالم الحديث والمعاصر (وذلك للأسباب سالفة الذكر)، بينما أقلها هما كتابا مبادئ الفلسفة والأخلاق للصف الرابع، والتاريخ الإسلامي للصف الثالث الأدبي.

وفيما يلي عرض نتائج التحليل النوعي لكل كتاب على حدة :

1. الكويت والخليج العربي

تضمن كتاب الكويت والخليج العربي للصف الأول (ط98 / 99) 123 حقا، تركزت في معظمها حول حقوق اجتماعية وثقافية واقتصادية (45) يليها الحقوق السياسية والمدنية (35)، وحقوق خاصة بالشعوب (20) ومبادئ العدالة والمساواة (14)، وأخيراً حقوق المرأة والطفل (4).

ويرجع ذلك إلى أن الجزء الأكبر من هذا الكتاب يعرض نشأة الكويت وتطورها سياسياً واقتصادياً واجتماعياً، ودور الإنسان الكويتي في مسيرة التنمية والإعمار، كما تعرض للغزو العراقي لدولة الكويت ودور التعاون الدولي في التصدي لهذا العدوان وتحرير دولة الكويت.

* يدرس بواقع ثلاث حصص أسبوعياً.

2. كتاب الوطن العربي

تضمن كتاب الوطن العربي للصف الثاني الثانوي (ط 97/ 1998) (77) حقاً كالتالي : حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية (26)، وحقوق سياسية ومدنية (19) وحقوق عامة (العدل والمساواة) (15)، وحق التمتع بنظام اجتماعي ودولي (15)، وحقوق خاصة بالمرأة والطفل (2).

يتناول هذا المقرر الوطن العربي جغرافياً وسياسياً واقتصادياً، مع تحليل أسباب المشكلات الاجتماعية في الوطن العربي، مع ذكر علاقة الوطن العربي بالعالم الإسلامي وجميع دول العالم وإبراز دور الحضارة الإسلامية والحضارات التي ظهرت على أرض الوطن العربي وتفاعلها مع الحضارات الأخرى.

* يدرس هذا المقرّر بواقع ثلاث حصص أسبوعياً .

3. التاريخ الإسلامي

تضمن كتاب التاريخ الإسلامي ط97/ 1998 (22) حقاً، حقوق سياسية ومدنية ومبادئ العدالة والمساواة (12)، حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية (7)، نظام اجتماعي ودولـي (2)، حقوق خاصة بالمرأة والطفل (1).

يركز هذا المقرر على التاريخ الإسلامي، حيث يبدأ بعرض أحوال شبه الجزيرة قبل الإسلام، ثم اتساع رقعة العالم الإسلامي من خلال حركة الفتوحات الإسلامية، ثم يبرز مظاهر تفكك الدولة الإسلامية وتعرضها للعديد من الأخطار.

* ويدرس هذا المقرر بواقع حصتين أسبوعياً.

4. تاريخ العالم الحديث والمعاصر

تضمن كتاب تاريخ العالم الحديث والمعاصر ط 97/ 1998 (184) حقاً، حقوق سياسية ومدنية (65)، حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية (55)، حقوق عامة (العدالة والمساواة) (33)، الحق في نظام اجتماعي ودولي (31).

ويركز هذا الكتاب على بداية ظهور الثورة العلمية، ومعالم النهضة الأوروبية، ثم حركات الكشوف الجغرافية والحربين العالميتين الأولى، والثانية تفصيلياً، وكذلك الثورة الأمريكية، والثورة الفرنسية، وظهور بعض القوميات ثم حركات التحرر في العالم، ثم قيام الاتحادات الدولية، مع التركيز على هيئة الأمم المتحدة، وفصل خاص عن ميثاق حقوق الإنسان.

* يدرس بواقع حصتين أسبوعياً.

5. مبادئ الفلسفة والأخلاق

تضمن كتاب مبادئ الفلسفة والأخلاق والمنطق ط 97/ 1998 (25) حقاً.

حقوق سياسية ومدنية (10) دارت في معظمها حول مشكلة الحرية وعولجت في سياق فلسفي مع التأكيد على أن الحرية خاصية إنسانية تميز الإنسان بها عن سائر الموجودات، كما وردت حقوق المساواة والعدل بمعدل(8) تكرارات بشكل مضمر وغير صريح، والحقوق الاجتماعية (4)، والحق في نظام اجتماعي (3) – وجميعها لا تعالج الموضوع بالشكل المطلوب (لا تفي بالغرض).

ويتناول هذا المقرر تعريف الفلسفة وعلاقتها بالعلم والدين وأهمية دراستها، كما يتناول مباحث الفلسفة (المعرفة والوجود والقيم) إضافة إلى الفلسفات المعاصرة : الوجودية، والبرجماتية، والتحليلية، والمثالية، ثم الفلسفة الإسلامية مع عرض نماذج لفلاسفة ومفكري الإسلام، مع تخصيص فصل كامل لدراسة مبحث الأخلاق ويعرض مجموعة من القيم المطلقة والجزئية وأهمية السلوك الأخلاقي وغاياته... وفي الجزء الأخير فصل خاص بعلم المنطق.

* يدرس هذا المقرر بواقع حصتين أسبوعياً.

مما هو جدير بالذكر أن هناك مجموعة أخرى من كتب الاجتماعيات، خارج حدود هذه الدراسة، وتُدرس في المرحلة الثانوية نظام الفصلين وتحتوي على عدد من حقوق الإنسان كالتالي :كتاب مبادئ علم الاجتماع (3أدبي) (40حقاً) معظمها مدنية واجتماعية، مبادئ علم الاقتصاد (35)، قضايا جغرافية معاصرة (25).

ثانياً: المرحلة الثانوية نظام المقررات

جدول رقم «4»

اسم الكتاب / نوع الحقوق	دولة الكويت	الوطن العربي	التاريخ الإسلامي	مبادئ التفكير الفلسفي	المجموع	ملاحظات
	مقرّر 11 مشترك	مقرّر 21 مشترك	مقرّر 45 تشعيب إلزامي	مقرّر 75 تشعيب إلزامي		
* حقوق عامة (العدالة والمساواة وعدم التمييز بين البشر)	15	17	7	3	42	هناك مقرّر تاريخ العالم الحديث والمعاصر رقم 55 تحت الطباعة
* سياسية ومدنية (الحريات والديمقراطية والمواطنة والمشاركة.. الخ.	25	25	10	22	82	
*حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية (حق العمل والتعليم والرعاية والعمل والحماية...الخ).	35	42	8	12	97	
*الحق في نظام اجتماعي ودولي (التمتع بنظام اجتماعي في ضوء القانون والواجبات، السلام والأمن والشعوب).	24	18	2	3	47	
*حقوق خاصة بالمرأة والطفل	5	1	–	5	11	
المجموع	104	103	27	47	279	

يتضح من جدول رقم (2) أن جملة حقوق الإنسان المتضمنة للمقررات الدراسية المحللة بلغ (279) حقاً من حقوق الإنسان، وأسفرت غالبية التكرارات لصالح الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (97) ثم الحقوق السياسية والمدنية (82)، ثم الحق في نظام اجتماعي ودولي (47) والحقوق العامة (42) وأخيراً الحقوق الخاصة بالمرأة والطفل (11).

وبالتحليل النوعي للكتب السابقة على حدة يتضح أنه تم معالجة حقوق الإنسان في سياق الموضوعات، ومثلت الحريات أعلى نسبة تكرارات بالنسبة للحقوق السياسية والمدنية، بينما احتلّت الحقوق الخاصة بالعمل والحق في التعليم والرعاية الاجتماعية المرتبة الأولى في القيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبرز حق الدول في الاستقلال والأمن كقيمة أولى في مجموعة القيم الخاصة بحق الدول في نظام اجتماعي ودولي. وفيما يلي عرض لنتائج التحليل النوعي لكل كتاب على حدة :

1. دولة الكويت : (مقرر 11)

تضمن كتاب الكويت (مشترك -عام) ط2000/2001. على (104) حقاء، تركزت في معظمها حول الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (35) يليها الحقوق السياسية والمدنيـة (25)، فالحق في نظام اجتماعي ودولي (24) ثم حقوق عامة (15) وأخيراً الحقوق الخاصة بالمرأة والطفل (5). وفي هذا الكتاب عرض مفصل للملامح الرئيسية للنمو السياسي والاجتماعي والاقتصادي لدولة الكويت، مع إبراز الوجه الحضاري لدولة الكويت الحديثة بعد الاستقلال والتحرير. وكذلك مناقشة بعض المشكلات الاجتماعية وطرق مواجهتها.

* (نصف وحدة بواقع 3 ساعات دراسية أسبوعياً).

2. الوطن العربي (مقرر 21)

تضمن كتاب الوطن العربي ط2000-2001 م (مشترك - عام)، يسبق بمقرر (11) 77 حقاً. تبوأت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المرتبة

الأولى (26) حقا ثم الحقوق السياسية والمدنية (19) حقا، ولكل من الحقوق العامة، والحق في نظام اجتماعي ودولي (15) حقا وأخيراً الحقوق الخاصة بالمرأة والطفل (2).

ويتناول هذا المقرر الوطن العربي جغرافياً، وسياسياً، واقتصادياً واجتماعياً.

وكذلك المشكلات المعاصرة التي تواجه الوطن العربي ومنها مشكلة المياه وهناك فصل مستقل عن الثقافة العربية ومستقبلها بين الأصالة والمعاصرة، وباب مستقل عن الصراع العربي الفلسطيني والمنظمات العربية والدولية وأهدافها (جامعة الدول العربية – مجلس التعاون الخليجي، وهيئة الأمم المتحدة، والسوق الأوربية المشتركة). مع شرح للمفاهيم المرتبطة بهذه التنظيمات.

* (نصف وحدة بواقع ثلاث ساعات دراسية أسبوعياً).

3. كتاب التاريخ الإسلامي : (مقرر 45)

تضمن كتاب التاريخ الإسلامي (تشعيب – إلزامي) ط2000–2001 م (45) حقاً كالتالي : حقوق سياسية ومدنية (10)، اقتصادية واجتماعية (8)، عامة (7) والحق في نظام اجتماعي ودولي (2). ويتناول هذا المقرر أحوال العرب قبل الإسلام، وتطور الدولة الإسلامية من الخلافة الراشدة لظهور الدويلات المستقلة وبداية الضعف والانقسام. مع إلقاء الضوء في الفصل الأخير على جوانب من الحضارة الإسلامية.

ونظراً لسطوة العرض التاريخي على الكتاب كأحداث ووقائع،ضعف عدد التكرارات الخاصة بحقوق الإنسان أمّا ترجمة فلسفة الأحداث السابقة وتوظيفها لفهم القيم والحقوق الخاصة بالدول والشعوب والأفراد فتتوقف على دور المعلم.

* (وحدة كاملة بواقع 5 ساعات أسبوعياً).

4. كتاب مبادئ التفكير الفلسفي : (مقرر 75)

تضمن كتاب مبادئ التفكير الفلسفي ط 2000/2001م على (45) حقاً كالتالي :

سياسية ومدنية (22)، اجتماعية وثقافية (12)، المرأة والطفل (5)، وكل من الحقوق العامة، والحق في نظام اجتماعي (3).

يتناول هذا المقرر في باب مستقل طبيعة التفكير الفلسفي نشأته وتطوره وعلاقته بكل من العلم والدين، ثم يعرض لنظرية المعرفة بأسلوب جيد يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد والتمييز بين الأحكام وفق معايير موضوعية، وفي باب مستقل يعرض لقضايا الأخلاق والمجتمع الحديث مع إبراز قيمة العمل وأخلاقيات المهنة، وتعميق مفهوم الحرية الإنسانية.

ويحوي دليل المعلم لهذا المقرر توجيه المعلم للاستفادة الكاملة من المفاهيم المعروضة ويرشده إلى العديد من الأنشطة الفعالة التي تحقق أهداف هذا المقرر والتي من أهمها :

مهارات التفكير الناقد، واحترام الرأي الآخر والوعي بمضمون الحرية الإنسانية.

وكذلك الحال في كتب نظام المقررات الحديثة، نجد أن أدلة المعلم تقوم بدور إيجابي في توجيه المعلم نحو العديد من الأنشطة التي تحقق أهداف المادة والمرحلة، والأهداف العامة لنظام التعليم في دولة الكويت.

* تبين من تحليل الكتب المقررة للمرحلة الثانوية في التعليم الديني أنها لا تختلف كثيراً عن نظام الفصلين، لذا يتم الاكتفاء هنا بنتيجة تحليل المضمون التي تم عرضها سابقاً في الجزء الخاص بالتعليم الثانوي نظام الفصلين.

* كذلك تم تحليل محتوى الأهداف العامة للمرحلة الثانوية والتي تُبنى في ضوئها المقررات الدراسية المختلفة ووجدت كالتالي :

بلغ عدد الأهداف مجتمعة(معرفية ومهارية ووجدانية) 36 هدفاً (عدا تفريعاتها) وبلغ عدد الأهداف التي انطبقت حقوق الإنسان بصورة مباشرة عليها (10) عشرة أهداف وعلى ضوء ذلك تكون النسبة 30،5٪.

وعلى ذلك يمكن القول إنّ محتوى الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي تضمنت نسبة لا بأس بها من الأهداف لإرساء دعائم الديمقراطية وحقوق الإنسان بصفة عامة لمقررات المرحلة الثانوية بأنواعها ومجالاتها المختلفة.

* بعد استعراض مقررات الاجتماعيات للمرحلة الثانوية، يلاحظ عدم وجود مقررات خاصة بالتربية المدنية أو التربية الوطنية، ونود أن نشير هنا أن ذلك يدخل ضمن خطة الوزارة الحالية، حيث تم بناء منهاج دراسي عن الدستور وحقوق الإنسان والديمقراطية شارك في إعداده نخبة من أساتذة التربية في الجامعة، يعمل بعضهم في لجنة حقـــوق الإنسان بالكويت، وتشكلت هذه اللجنة في عام 2000، وأنهت عملها في بداية هذا العام، وقد انطلقت اللجنة في عملها من تشخيص الواقع التربوي بشكل عام تبع ذلك صياغة الأهداف العامة المطلوب تحقيقها، ثم بناء هيكلة المقرر وتوصيفه، فضلاً عن إعداد برنامجه التدريبي.

هذا وقد تم تقديم تصور مقترح متكامل لبناء مقررات في التربية الوطنية لجميع مراحل التعليم، مازالت قيد الدراسة والتحليل.

* نخلص من تحليل المقررات الدراسية قيد التحليل والبحث إلى القول بأن هذه المقررات تكسب المتعلمين بالتعليم الثانوي في دولة الكويت ثقافة حقوق الإنسان وذلك بالتعاون مع المقررات الأخرى خاصة في مجال التربية الإسلامية، واللغة العربية.

ولا يغيب عن وعي التربويين في دولة الكويت أن المنهج مهما كان جيداً لا يعد كافياً لتحقيق الأهداف المنشودة فذلك مرتبط بعوامل كثيرة منها المناخ المدرسي، وقيم المجتمع ونظمه ووسائل الإعلام المختلفة فيه، والمعلم نفسه، **لذلك تحرص الوزارة على ما يلي :**

1. أن تسود المبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان حياة المدرسة، وأن يتسم الجو المدرسي بذلك، حيث تتضمن التربية والديمقراطية، كل منهما الآخر. وقد نص تقرير تقويم النظام التربوي (في دولة الكويت) يوليو 1987 م في الصفحات من 133-146 على ضرورة إيجاد إدارة مدرسية مطورة.

وفي مجال الطلبة ركزت على الحقوق التالية :

- حق الطالب في النمو المتوازن المتكامل.
- حق المتفوقين في أن ينالوا الرعاية والتشجيع.
- حق الضعاف في أن ينالوا الرعاية وأن يلحقوا بزملائهم.

- حقهم في المشاركة في المجالس المدرسية لمارسة الحياة الديمقراطية بصورة عملية، وممارسة الأنشطة المختلفة بل وحقهم في إدارة المدرسة... الخ.

وفي مجال المعلمين ركزت على ما يلي :

- حق المعلمين في التعرف على مشاكلهم المهنية والعمل على حلها.
- حق المعلمين في إبداء رأيهم في المناهج وفي نظام المدرسة.
- حق المعلمين في التدريب للاطلاع على المستجدات التربوية.
- حق المعلمين في الاطلاع على تقارير الكفاءة الخاصة بهم، وتقييم أنفسهم ذاتياً.

هذا بخصوص المناخ المدرسي، وبالنسبة للمجتمع الكويتي وفلسفته نستند في ذلك إلى بعض مواد الدستور الكويتي :

- مادة 7 : العدل والحرية والمساواة ودعامات المجتمع، والتعاون والتراحم صلة وثيقة بين المواطنين.
- مادة 8 : تصون الدولة دعامات المجتمع وتكفل الأمن والطمأنينة وتكافؤ الفرص للمواطنين.
- مادة 13 : التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع تكفله الدولة وترعاه.
- مادة 16 : الملكية ورأس المال، والعمل مقومات أساسية لكيان الدولة الاجتماعي وللثروة الوطنية وهي جميعاً حقوق فردية ذات وظيفة جماعية ينظمها القانون.
- مادة 29 : الناس سواسية في الكرامة الإنسانية وهم متساوون في الحقوق والواجبات العامة لا تمييز بينهم بسبب الجنس أو الأصل.
- مادة 36 : حرية الرأي والبحث العلمي مكفولة ولكل إنسان حق التعبير عن رأيه.

* حقوق الإنسان ومركز الطفولة والأمومة :

يتمثل الهدف الرئيسي للمركز في تهيئة بيئة ملائمة لنمو الأطفال نمواً سليماً في دولة الكويت وذلك من خلال تولي المركز تنفيذ (مشروع العامين) المشترك بين اليونسكو ودولة الكويت. ويوفر المركز الخدمات الأساسية للأطفال عن طريق

تدريب الذين يتعاملون معهم، ويقوم المركز بهذه المهمة الكريمة بدعم من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

كما خصص المركز أنشطة متعددة احتوت على مجموعة من الدراسات من بينها :

- دراسة حقوق الطفل في دولة الكويت.
- دراسة حقوق المرأة في دولة الكويت.

كما تشارك المدارس في عقد ندوات توعوية بهذا الصدد، تستعين فيها بخبرة المركز.

القسم الرابع والخامس

* تحليل الأساليب التربوية وبرامج التدريب

* مستوى المعلمين ومدى تمكنهم من مبادئ حقوق الإنسان

يعد تدريب الهيئة التعليمية بشكل عام ضرورة ماسة يقتضيها تطور مفاهيم التربية، ويهدف التدريب إلى الوصول بالمتدرب إلى أقصى درجات الكفاءة في أداء العمل الموكول إليه، وفي دولة الكويت يتم تدريب المعلم وإنماؤه مهنياً بطرق متعددة، منها ما هو داخل المدرسة بواسطة رؤساء الأقسام والموجهين الفنيين، ومنها ما هو خارج المدرسة في مراكز التدريب، وبواسطة أدلة المعلم.

وفي حقيقة الأمر، ونظراً لدمج مفاهيم حقوق الإنسان ضمن الإطار العام للمادة العلمية للكتب المقررة، فلا يوجد تدريب خاص على هذه الحقوق، ويتم التدريب من خلال برامج الإنماء المهني المتنوعة.

وتركز هذه البرامج على ضرورة إكساب المتعلمين العديد من المهارات من خلال الأنشطة المختلفة المصاحبة للبرنامج الدراسي، واتباع أساليب تدريسية حديثة من قبل المعلم تعتمد على نشاط وفاعلية المتعلم في الموقف التعليمي، ومنها :

مدخل المناقشة

حيث تساعد المتعلمين على التّعبير عن رأيهم بحرية تامة، كما تمكنهم من الوصول إلى قرارات جماعية، ومساعدتهم على احترامها والتقيد بها. فضلاً عن حسن الاستماع واحترام الرأي الآخر...الخ.

مدخل حل المشكلات

تصمم الموضوعات في صيغة مشكلات يطلب من المتعلم جمع بيانات عنها وجدولتها... وصولاً لمعرفة الآثار المترتبة عليها وتقديم الحلول الممكنة لها.

- استخدام الأحداث الجارية في جمع المعلومات المرتبطة بفكرة المواطنة والمواطنة العالمية.
- المشاركة في العديد من الأنشطة البيئية عن طريق العمل التعاوني والجماعي.
- عمل ندوات واستضافة شخصيات متخصصة حول موضوعات الساعة، ومنها (الإرهاب – والعنف، وانتهاك حقوق الإنسان)، وتشجيع المتعلمين على الحوار والمناقشة.
- الاستفادة من تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في تعزيز العديد من المفاهيم المطلوبة.
- تدريب المتعلمين من خلال ما سبق على التريث في إصدار الأحكام، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

* نخلص من ذلك أن عملية التدريب لم تعد منصبة على المحتوى المعرفي وصرف الانتباه عن المحتوى وتوجيهه للمهارات بهدف مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات السلوكية اللازمة لمواجهة العولمة وحقوق الإنسان العالمية والتكيف مع توجيهاتها.

الخاتمة

إننا، إذ نتطلع بتيقظ واهتمام إلى السنوات المقبلة، في مسيرة تطوير التعليم في دولة الكويت، ونترقب المؤتمر التربوي الذي سينعقد قريبا بهذا الخصوص، نتمنى أن ترى الكتب الجديدة الخاصة بحقوق الإنسان والتربية الوطنية النور تجسيداً لفلسفة التعليم وأسلوب الحياة، في دولة الكويت خدمة لمستقبل أبنائنا وإسهاماً في بناء الإنسان المعاصر الفاعل القادر على خدمة الوطن، المؤهل للانخراط باقتدار في مسيرة القرن الحادي والعشرين.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية .

1. يعد التوجيه الوطني للمناهج الدراسية في كليات التربية الخطوة الأولى لتأصيل وتدعيم مهارات معلم الغد، ولهذا ينبغي إعادة النظر في التخطيط للمناهج الدراسية النظرية والعملية في كلية التربية.

2. ضرورة أن تتضمن مقررات الدراسة في كليات التربية مقرراً لحقوق الإنسان لتدريب المعلم سياسياً وفكرياً واجتماعياً قبل أن يمارس رسالته التربوية، وأن يكون المقرر إلزامياً وليس اختيارياً.

3. توفير برامج توعوية وتثقيفية في المدارس لكل من المعلم والمتعلم، لتنمي لديهم الحساسية الاجتماعية والمسؤولية الوطنية.

4. تنظيم برامج تستهدف التبادل الثقافي للمعلمين والموجهين الفنيين مع زملائهم في الدول الأخرى.

5. إعداد كتيبات للمعلم خاصة بأنشطة حقوق الإنسان من قبل الهيئات الإشرافية (المشرفون الفنيون) يسترشد بها في التدريس وتعاونه على أداء مهامه.

6. أن يتم إعداد خطط تدريبية واضحة ومحددة لاستراتيجيات تدريس المدنيات وحقوق الإنسان، واعتماد نموذج نظري للتدريب يطابق بين الأفكار النظرية والممارسة العملية.

7. التوصية لدى اليونسكو بتهيئة التدريب الذاتي للمعلم عن طريق إعداد برامج تفصيلية في شكل حقائب تعليمية.

8. اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط.

9. مراجعة الكتب الدراسية (المواد الاجتماعية، اللغة العربية، والتربية الإسلامية) من حيث الأهداف والمحتوى وبناؤها في ضوء التدرج الرأسي والأفقي لموضوعات التربية المدنية وحقوق الإنسان، وفق الأسلوب الحلزوني. وأن تختار الأهداف في ضوء حاجات المجتمع والطلاب على حد سواء.

10. تحديث نظم الدراسة بكليات التربية، مع قيام كليات التربية بدور أساسي في تدريب المعلمين.

المراجع

1. بول جوردون لورين – ترجمة د/ أحمد أمين الجمل :
حقوق الإنسان الدولية الرؤى – الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية 2000م.

2. مروان يوسف صباغ المحامي – البيئة وحقوق الإنسان
كومبيو نشر – بيروت 1992 م.

3. أحمد زكي بدوي : معجم العلوم الاجتماعية – مكتبة لبنان 1993.

4. د. محمد صالح المهيني «التعليم في الكويت بين الواقع والأمل» مجلة الزمن العدد السابع – 1996.

5. د. يوسف عبد المعطي : «إطلالة على رحلة إنشاء التعليم الفني والمهني وتطويره بدولة الكويت». مجلة التربية العدد 23 أكتوبر 1997 م.

6. عبد المحسن حمادة ومحمد وجيه الصاوي «إسهام النظام التعليمي في إصلاح المسيرة الديمقراطية في دولة الكويت – دراسية ميدانية» ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الديمقراطية والتربية في الكويت والوطن العربي، جامعة الكويت كلية التربية سنة 1999 م.

5. علي أسعد وطفة وصالح الراشد «التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي الكويت» – مكتبة الفلاح سنة 1999 م.

6. أ. عبد الله الرجيب «حقوق الإنسان في التربية الكويتية» ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية على حقوق الإنسان في الدول العربية – المغرب من 17–20 فبراير سنة 1999.

7. أ.د عبد السميع سيد أحمد «النظام العالمي الجديد (رؤية نقدية) التربية والتنمية» مركز التنمية البشرية والمعلومات – القاهرة – يوليو 1992 م.

1. الكويت، وزارة التربية، إدارة التخطيط قسم البحوث : تطور النظم التعليمية في دولة الكويت : دراسة وثائقية – الكويت 1990 م.

مكانة حقوق الإنسان
في البرامج والكتب المدرسية
بالنسبة إلى التعليم الثانوي في لبنان

الدكتور انطوان مسرّة (*)

(*) أستاذ في الجامعة اللبنانية، منسق الأبحاث في المؤسسة اللبنانية للسلم الأهلي الدائم وبرنامج «مرصد الديمقراطية في لبنان» (مؤسسة جوزف ولور مغيزل بالتعاون مع الاتحاد الأوروبي)، وبرنامج «جيل النهوض: تربية متجددة لشباب لبنان اليوم» (4 أجزاء صادرة، 1994-2000)، عضو في لجنتي برامج التربية المدنية والتاريخ في المركز التربوي للبحوث والإنماء (1996 - 2000)، رئيس الجمعية اللبنانية للعلوم السياسية، مستشار في مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإدارية وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية، عضو مجلس إدارة المعهد الوطني للإدارة في لبنان.

الصفحة

مقدمة

يتوزع التعليم في لبنان بين قطاع خاص واسع وقطاع رسمي ولكنه يخضع لبرامج رسمية يتم التقييم على أساسها في الامتحانات الرسمية في الشهادتين التكميلية (البريفيه) والثانوية (البكالوريا) وقد أقر مجلس الوزراء في 25 / 10 / 1995 هيكلية تعليمية جديدة ووضعت مناهج جديدة بموجب «خطة النهوض التربوي» شارك في إعدادها أكثر من أربعمائة من الفاعليات التربوية في لبنان. (1)

1 - الإطار التربوي العام
في ما يتعلق بمبادئ حقوق الإنسان وتأليف الكتب المدرسية

المبادئ الدستورية ذات الطابع التربوي والثقافي واردة في مقدمة الدستور (وطن نهائي، هوية لبنان العربية، جمهورية ديمقراطية، ميثاق العيش المشترك...) وفي المواد 1 (حدود لبنان) و5 (شكل العلم اللبناني) و9 (احترام جميع الأديان والمذاهب وحرية المعتقد) و10 (كرامة الأديان والمذاهب وحرية التعليم في إطار النظام العام)، و11 (اللغة) و13 (حرية الرأي) و19 (مراجعة المجلس الدستوري في شؤون دينية وتربوية).

تحدد المرجعية الدستورية المبادئ التالية:

1. تنص مقدمة الدستور على «ميثاق العيش المشترك» الذي يفترض ترجمة تربوية في تعليم تاريخ اللبنانيين في تواصلهم الحياتي والمصلحي والمناطقي والتعمق في التاريخ الاجتماعي والاقتصادي باعتباره معبراً عن وحدة اللبنانيين.

---

1 . المركز التربوي للبحوث والإنماء، خطة النهوض التربوي في لبنان، بيروت، 8 أيلول، 1994، 92 ص.
مرسوم رقم 10227 تاريخ 8/5/1997 متعلق بتحديد مناهج التعليم ما قبل الجامعي وأهدافها: الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، مناهج التعليم العام وأهدافها، بيروت، 1997، 832 ص. ومنهج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية، ص ص 713-733.
يراجع أيضا مجموعة الكتب وأدلة المعلم ودفاتر التطبيقات في «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء لمختلف المراحل التعليمية، أكثر من 30 جزءًا، استنادًا إلى البرامج الجديدة.

2. تصف المادة الأولى من الدستور حدود لبنان بتفصيل قلما نجده في دساتير أخرى. يقتضي تالياً الانطلاق من جغرافية لبنان الحالية لتعليم اللبنانيين تاريخ الجغرافيا الحالية وإلا تعلم التلامذة تواريخ مجزأة لجغرافيات لبنانية مجزأة.

3. تنص المادة 9 من الدستور صراحة: «... الدولة تحترم جميع الأديان والمذاهب». وتربط المادة 10 حرية التعليم بواجب «عدم التعرض لكرامة أحد الأديان أو المذاهب»، أي التعامل مع الغير باحترام. أما الكرامة فإنها تعني احتراماً مبنياً على الاعتراف بقيمة ذاتية. تفترض هاتان المادتان عدم تجاهل المذاهب في تاريخ لبنان المدرسي. الوصف التاريخي الموضوعي يجرد التواريخ الوهمية أو المشوهة من تأثيرها. عدم الإقرار المطلق بواقع تاريخي ينمي الكبت والتناقض في اللاوعي الذي ما يلبث أن يظهر بقوة أكبر في الإدراك الواعي. لا يؤدي تجاهل واقع حياتي إلى تخطيه، بل إلى غرسه في الذاكرات الفئوية بشكل انفعالي، لأنه يفتقر إلى البعد التاريخي والى المواجهة العقلانية. مواجهة الواقع التاريخي عقلانياً تحمي المجتمع من المغامرات. (2)

وتشكل برامج «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» التي وضعت بين 1996 و1999 بقيادة منير أبو عسلي أهم ثورة ثقافية وتربوية في لبنان منذ العشرينات لمصلحة الجيل الجديد وفي سبيل السلم الأهلي الدائم. إنها تحتاج إلى قيادة ومتابعة ورؤية في سبيل التقيد بروحيتها تطبيقاً وتدريباً، في حين يظهر تراجع في الانطلاقة الأولى التي أثارت مشاركة وحماسة وقبولاً مبنياً على حوار واسع وقناعة ذاتية. في المرحلة الزمنية نفسها، بعد مخاض عسير ووفاق بالعمق، وضعت برامج التاريخ وأهدافها. (3)

وردت عبارة التوحيد في وثيقة الوفاق الوطني تاريخ 1989/10/22 في إطار «التأكيد على حرية التعليم» و«حماية التعليم الخاص» و«تعزيز رقابة الدولة

---

2 . انطوان مسرّه، «المضمون الثقافي والتربوي في الدستور اللبناني»، الحياة النيابية، المجلد 12، أيلول 1994، ص 20-30.

3 . تحديد أهداف ومناهج مادة التاريخ في مراحل التعليم العام ما قبل الجامعي، المرسوم رقم 3175، تاريخ 2000/6/8، الجريدة الرسمية، عدد 27، تاريخ 2002/6/22، ص 2114-2195.

على المدارس الخاصة وعلى الكتاب المدرسي» و«إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزز الانتماء والانصهار الوطنيين والانفتاح الروحي والثقافي».

تتوفر ثلاثة خيارات في هذا الموضوع:

الخيار الأول: وضع كتاب موحد، مضمونًا ورسومًا وصورًا وأسئلة وأنشطة وإخراجًا وألوانا وطباعة، واعتماده في كل المدارس بالطريقة ذاتها! يؤدي هذا النمط من «التوحيد» إلى تكرار التلامذة في كل لبنان العبارات والأسئلة والأمثلة ذاتها، أي إلى «أدلجة» الناس (من إيديولوجيا) وإلى تلقين إملائي في أقصى مداه، مما يتنافى مع المواطنة المعنية والمسؤولة والمشاركة، وتاليًا إلى نقيض الفكر النقدي، وفي أسوأ الحالات إلى «تسطيل» جماعي.

الخيار الثاني: تحديد معايير عامة في التاريخ والتربية المدنية تضعها لجنة مركزية، لكن مع إمكانية إنتاج عدة أدوات تعليمية، متنوعة النصوص والتعابير والرسوم والوثائق والشكل والإخراج. وتتولى لجنة مركزية، على أساس «تعزيز رقابة الدولة« (بند 5–3) و«المراقبة الدستورية« (مادة 19 جديدة)، إبداء المشورة أو البت في دستورية الحد الأدنى. خارج هذا الإطار، الذي لا يمكن التقليل من أهميته، تترك الحرية عملاً بمبدأ «التأكيد على حرية التعليم« (بند 5–2)، مع ما يعني ذلك من اختلاف في الصياغة والعرض والنصوص.

افتقر لبنان في الماضي إلى معايير تستند إلى الدستور اللبناني. وكان النقاش حول قواعد التربية المدنية والوطنية سائبًا. على سبيل المثال: صدر في 3 أيار 1994 التعميم رقم 59 الذي يمنع استعمال كتاب في التربية المدنية، ونص التعميم على ما يلي: «نطلب إلى جميع المدارس الخاصة عدم اعتماد الكتاب المذكور، سيما وأنّ هذا الكتاب يتضمن مغالطات وطنية لا يمكن التسليم بها وتعرض المسؤولين عن تأليفه ونشره، ومستعمليه للملاحقة القانونية». من هو الحكم على وطنية الناس؟ وما هو المدلول القانوني لعبارة «مغالطات وطنية»؟

في ما مضى كان المقياس الأدنى والجامع لوضع الكتب المدرسية في الغالب شكليًا وتجاريًا محضًا، يقضي بضم مؤلف مسيحي وآخر مسلم، أحيانا دون أن يشارك أحدهما في التأليف، على غلاف الكتاب المدرسي لتسهيل توزيعه في كل

المدارس. وفي أفضل الحالات كانت تطبق قاعدة النسبية الطائفية بتعيين لجنة تأليف متوازنة طائفيًا. لكن القاعدة التجارية والقاعدة التوازنية لا تضمنان تربية مدنية جامعة، إذا لم تحدد منذ البدء المقاييس المطلوبة في المنهج والمضمون.

الخيار الثالث: اعتماد كتاب مدرسي موحد في التاريخ والتربية المدنية ولكن غير منمط ويستند إلى معايير. يتولى إصداره لجان ومؤلفون يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة العلمية والخبرة التربوية ولهم مواقع في المجتمع اللبناني بفضل إنتاجهم المميز وتأثيرهم الاجتماعي. في هذه الحال لا يكون الكتاب الموحد كتابًا مفروضًا، بل ثمرة مشاركة وطنية ووفاق بالعمق ويوحي بالثقة. وبفضل الإمكانات القيادية والإدارية والمالية لوزارة التربية الوطنية وللمركز التربوي للبحوث والإنماء يحظى الكتاب الموحد هذا بشرعية قصوى.

إن الورشة التي أدارها رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء، البروفيسور منير أبو عسلي في السنوات 1996ـ2000، لوضع المناهج الجديدة والكتب المدرسية تندرج في المسار الثالث. قد جمعت لجان تأليف كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» عمليًا أكثرية الذين كان لهم إنتاج تربوي في قضايا المواطنية والمدنية.

تظهر التجربة صعوبة الإبداع في هذا المجال وصعوبة أن يتولى أفراد أو مؤسسات خاصة ورشة إصدار كتب لكل المراحل التعليمية تكون ذات توجه تربوي ومضمون مميز. مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان عالمية بسبب وحدة الطبيعة البشرية ووحدة القيم الإنسانية الأساسية. لكن التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان غارقة في الخصوصيات بسبب التمايز في البنيات الذهنية والتقاليد والأعراف والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية وتعدد وسائل ترجمة المبادئ العالمية ونقلها إلى إدراك الناس وسلوكهم. التراث الديمقراطي العالمي والشرعات الدولية لحقوق الإنسان تبقى تاليًا مستوردة في إدراك الناس أو مجرد إعلان نوايا، وهي غالبًا كذلك في العديد من البلدان، لأنه لم يحصل تجذير وتأصيل وتكييف وتعريف وإعلام وتثقيف وتربية وإنتاج مبدع ينبع من المجتمع وحاجاته وتجربته وبنياته الذهنية وتحولاته.

في الخيار الثالث يجابه مؤلفو كتب التاريخ والتربية المدنية معضلة التوفيق بين وحدة الكتاب في منطلقاته وأهدافه وضرورة تنويع الأنشطة المدرسية والأعمال التطبيقية بغية تنمية روح البحث والفكر النقدي والإبداع. تكمن الصعوبة الكبرى تاليًا في أن تكون كتب التاريخ والتربية المدنية موحدة ولكن غير منمطة، إذ يؤدي اعتماد أداة تعليمية واحدة دون تنويع في الوسائل التعليمية والأنشطة، إلى تنميط. إنّ المعلم المبتدئ في مدرسة نائية قد يكون قادرًا على صياغة نصوص ومناهج وتطبيقات في التاريخ والتنشئة المدنية، مع التجدد والإبداع، أكثر من باحثين مخضرمين. يؤدي اعتماد أداة تعليمية واحدة تفتقر إلى التنوع والتكيف في التمارين والأنشطة والتطبيقات، إلى تعلم التلامذة عبارات وجمل تتحول حتمًا إلى شعارات بفعل التكرار والتعميم. لذا سعى واضعو المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية الموحدة في المركز التربوي للبحوث والإنماء في السنوات 1996–2000 إلى إيراد أنشطة مدرسية متنوعة واقتراح أعمال حقلية من قبل التلامذة تنسجم مع المحيط الجغرافي والاجتماعي حيث توجد المدرسة.

2 ـ مضمون الكتب المدرسية في ما يتعلق بحقوق الإنسان بالنسبة إلى التعليم الثانوي

يتميز تعليم حقوق الإنسان ضمن المناهج الجديدة في «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» بثلاثة توجهات أساسية:

١. البعد الثقافي

أدرجت مبادئ حقوق الإنسان وممارستها ضمن مناهج «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» في مستويات التعليم ما قبل الجامعي لان تعليمها في هذه المستويات بشكل مستقل عن سياق ثقافي عام قد يعطيها طابعًا حقوقيًا مجزّأً. من الضروري ولا شك تنظيم حلقات ودورات فرعية حول بعض القضايا في حقوق الإنسان ولكن ضمن ثقافة مواطنية عامة لا مجرد مطالبة «بحقوق» أو ممارسة «واجبات»، بخاصة أن مبادئ حقوق الإنسان تتطلب درجة عالية من المبادرة

والنضال في مجتمعات مهددة في مسارها الديمقراطي أو هي في حالة تحول ديمقراطي.

ورد في هذا السياق في برنامج السنة الثانية الثانوية:

1. القيم الإنسانية والديمقراطية:

القيم الإنسانية (...)

القيم الديمقراطية: التمسك بالحرية، الحق في المشاركة، التعامل على قدم المساواة مع الآخرين، مواجهة الظلم والتسلط (...)

3. خلقية العمل (...)

تسعى مناهج التربية المدنية إلى سد فجوة كبيرة تعاني منها برامج الأدب العربي كما هو ملقن في البلدان العربية عامة. ورد في منهج «مادة اللغة العربية وآدابها» في مرحلة التعليم الثانوي أن أبرز جوانب التجديد في المنهج المقترح لهذه المرحلة:

- «اختيار المسائل والمفاهيم والقضايا ذات الإشكاليات الأكثر ارتباطًا بالإنسان في قيمه وعصره (...).

- تضمين المنهج نتاج الحداثة والمعاصرة (...).

- إدراج مادة الثقافة الأدبية العالمية.

لكن الواقع أن أكثر من 150 مليون عربي اليوم يتعلمون الفخر والمدح والهجاء... كأصناف مميزة في الحضارة العربية والأدب العربي. إن مواد الفلسفة والأدب والتاريخ التي يتلقنها الملايين من الشباب في العالم العربي هي فلسفة وأدب وتاريخ الخضوع والاستلام والتبعية للسلطة. في كتب التاريخ المدرسية في لبنان كلما حصلت معارضة للحكم يورد المؤلف عبارة: «وطمع في السلطة»، مما يعني أن السلطة هي حصرًا لأهل السياسة. كل من يسعى إلى النقد أو المعارضة أو المقاومة أو التغيير هو متطفل في حقل ليس من اختصاصه!

الحاجة إلى إعادة قراءة التراث العربي لتنقيته من تأثيرات أنظمة سلطوية وذلك من منطلق الحريات والقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان. يتعلم الشباب

العربي تاريخ الحريات من خلال الثورة البريطانية وعصر التنوير في أوروبا والثورة الفرنسية والأدب الأميركي أو البريطاني أو الفرنسي، وبخاصة من خلال مؤلفات مونتسكيو وفولتير وروسو... فهل كل الفلاسفة والأدباء العرب هم خاضعون ومستزلمون للسلطة؟ الواقع إن الحضارة العربية كما هي ملقنة اليوم للملايين من العرب هي غريبة عن السياق الفكري التاريخي الذي هو في أسسه وجدليته سياق نقدي. الحاجة تاليًا إلى إعادة قراءة الحضارة العربية من منطلق القيم الإنسانية في الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان. إن فيلم «المصير» ليوسف شاهين عن الفيلسوف ابن رشد يشكل نموذجًا في هذا المجال حول الحريات الدينية والتسامح والقبول بالرأي المختلف والمقاومة المدنية للسلطة والأنشودة في الفيلم: «علّي صوتك، علّي صوتك بالغناء، لسّا الأغاني ممكنة، ممكنة...» هي صرخة من عمق التجربة العربية الأصيلة. (4)

2. أساليب الدفاع: advocacy

على عكس ما هو سائد في كثير من البلدان العربية حيث أدخلت مبادئ حقوق الإنسان في التعليم على سبيل «الموضة» وحيث يكتفي بسرد نصوص تشريعات متعلقة بالحقوق، ولكن دون عرض أساليب البلوغية إلى الحقوق والدفاع عنها، يوجد في البرامج اللبنانية الجديدة تعريف على أساليب البلوغية إلى الحقوق والدفاع عنها في حال حصول مظالم وعرض لمختلف إشكاليات الاعتراض والشكوى.

ورد في هذا السياق في برنامج السنة الأولى الثانوية:

1. حق مقاومة الظلم والاستبداد:

الدفاع عن الحريات

متابعة الشأن العام

4 . يراجع في هذا السياق: فكتور الكك، «قراءة أخرى للحضارة العربية: الدفاع عن الحريات وحقوق الإنسان»، في كتاب: انطوان مسرّه (إشراف)، مرصد الديمقراطية في لبنان، بيروت، مؤسسة جوزف ولور مغيزل بالتعاون مع الاتحاد الأوروبي، المكتبة الشرقية، 2000، 760 ص، ص 677-710.

مقاومة العدوان والاحتلال

الالتزام بتطور القوانين

العمل على تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص (...)

2. حماية حقوق الإنسان على الصعيدين الدولي والإقليمي.

وفي السنة الثالثة الثانوية:

حق المواطن في الاطلاع

الإعلام والرقابة على أعمال المسؤولين

واجب تقديم الخبر الصحيح

سبل المشاركة في الانتخابات والمراقبة والمحاسبة.

ويشدد البرنامج على المواطنية الضريبية التي هي تاريخيًا أساس السلوك المواطني لان المواطن الذي يؤدي الضريبة لصالح المال العام (وليس مفهوم «الخزينة» في الاستعمال المتداول والتي قد يستقي منها الحاكم كماله الخاص) له الحق بالمشاركة والمحاسبة والمساءلة. وشعور المواطن، حسيًا وبشكل معيش، أنّه هو الذي يشكل حافزًا لممارسة مواطنته في الحياة اليومية، وبخاصة في المجال المحلي حيث يدرك المواطن ويشاهد ماذا نفّذ من مشاريع وماذا تمت جبايته من أموال وما أنفق منها.

ورد في برامج «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» في المراحل الثانوية البنود التالية حول المال العامّ وإدارته:

السنة الأولى الثانوية:

1. المساءلة والمحاسبة

دفع الضرائب والرسوم

العمل على تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص (...)

3. ميزانية الأسرة

5. الملكيات والمرافق العامة

السنة الثانية الثانوية:

3. خلقية العمل:

في الوظيفة العامة (...)

السنة الثالثة الثانوية:

1. حق المواطن في الاطلاع

الإعلام والرقابة على أعمال المسؤولين (...)

4. سبل المشاركة في الانتخابات والمراقبة والمحاسبة.

3. تنويع الأنشطة والوثائق

لتجنب الادلجة (من إيديولوجيا) أو التعبئة السياسية لصالح «نظام» من خلال كتاب موحد، اعتمد البرنامج اللبناني إطارا عامًا لكل طلاب لبنان في التعليم الرسمي والخاص. لكن لكل معلم حرية اختيار الأنشطة والوثائق التي تتوافق مع روحية البرنامج ومع حاجات وأولويات وبيئة المدرسة والطلاب. فيكون التعليم بالتالي موحدًا في أهدافه وروحيته ولكن غير منمط stéréotypé.

النشاطات الصفية وخارج الصف متنوعة وتتطلب من المعلم تكيفًا وإبداعا مستمرًا وهي تندرج في الأطر العامة التالية:

- مناقشة: تنظيم مناقشة في إطار قواعد يتدرب عليها ويتقيد بها المشاركون.
- زيارات: وهي تتنوع حسب الموضوع والهدف التربوي.
- تحقيق: يقوم به التلامذة في محيطهم، بواسطة مقابلات ومشاهدات، وتتنوع مواضيعه حسب الهدف التربوي.
- ملف توثيقي: وضع ملف توثيقي فيه معلومات وصور وقد يعرض كملصقات في المدرسة وفي بعض المناسبات.
- مشروع: صياغة مشروع يفترض من التلامذة مبادرة ومسؤولية ومشاركة وتوزيعًا للمهام وقيادية، وتتنوع مواضيعه حسب الهدف التربوي.
- نصوص من الأدب الحي: جمع واختيار نصوص من الأدب الحي أو من وسائل الإعلام تجسد في الحياة اليومية المعيشة القيم التي يبغي البرنامج نقلها إلى المتعلمين.
- حالات: رصد ودراسة ومناقشة حالات من الواقع المعيش في الحياة اليومية.

بيان 1 : تدرج محتوى التربية المدنية في المرحلة الثانوية

محاور التربية الوطنية والتنشئة المدنية	السنة الأولى الثانوية	السنة الثانية الثانوية	السنة الثالثة الثانوية
الفرد والجماعة والمجتمع	النزاعات بين الأفراد وفي المجتمع		
الحياة المشتركة والمحيط المباشر	الملكيات والمرافق العامة		
الأسرة	تنظيم الأسرة		
الطبيعة والبيئة			حماية الطبيعة وإعادة إنتاجها
الوطن و المواطنية			الانتشار اللبناني في العالم
لبنان ومحيطه العربي		التعاون والتضامن والطموحات العربية	
العلم والعمل والمهن		خلقية العمل	المنظمات النقابية والمهنية
الحقوق والحريات	حقوق المواطن وواجباته السياسية		
القيم الإنسانية الديمقراطية والاجتماعية		القيم الإنسانية والديمقراطية	
الإعلام والتواصل			الإعلام والرأي العام
الحياة المدنية والديمقراطية		التنظيم المدني ومدنية المجتمع	المواطن والانتخابات
المنظمات الدولية	حماية حقوق الإنسان على الصعيدين الدولي والإقليمي	العلاقات بين الدول ودور الأمم المتحدة	
الدولة والإدارات الرسمية والمؤسسات العامة		العدالة والقضاء	الخدمة العسكرية والخدمة المدنية
قضايا عامة ومشكلات اجتماعية	المشكلات الأساسية في العالم		الشباب والتحولات المعاصرة

في غمرة سجال تربوي، لكن غالبًا دون تجدد، حول كتابة تاريخ لبنان وكتاب التاريخ المدرسي، قلما تساءل المسؤولون التربويون والباحثون عن رأي المعلمين أنفسهم والتلامذة حول قيمة كتب التاريخ التي يستعملونها في المؤسسات التعليمية. اقتصرت غالبًا المقاربة فوقيًا، انطلاقًا من مفاهيم في الوحدة الوطنية تفرضها استنسابيًا سلطة مركزية دون تحديد معايير دستورية وقانونية وتربوية لها، بينما يفترض المسار التربوي الديمقراطي رؤية شاملة للمصلحة العامة وتوجهات نابعة من المجتمع.

من أجل معرفة آراء مستعملي كتب التاريخ المدرسي والمستفيدين من تعليمها، أجرينا تحقيقًا اجتماعيًا بواسطة استمارة من الأسئلة المفتوحة وزعت في مارس/آذار 1994 على 220 معلم تاريخ في المدارس في لبنان التابعة للأمانة العامة للمدارس الكاثوليكية وفي إطار برنامج لهذه الأمانة اشتملت الاستمارة على ثلاثة أنواع من الأسئلة:

ـ الكتاب: العنوان والصف الذي يدرس فيه.

ـ المحتوى: المنهجية، الحقيقة التاريخية، النواقص، القيم التي تستخلص من الكتاب، نمط الأسئلة، الوثائق، نموذجية العرض...

ـ الأسلوب: الإخراج، اللغة، الوثائق، الأسئلة، ردة فعل التلامذة...

في ما يتعلق بحقوق الإنسان والتيارات الاستقلالية يلاحظ المعلمون:

«الكتب بحاجة إلى إعادة نظر شاملة. لا تتناول قضايا متعلقة بالقيم الحضارية وحقوق الإنسان».

«لا يظهر الاستقلال والظروف التي أدت إليه ومجريات الأحداث».

«ما هي العوامل التي أدت إلى نيل لبنان استقلاله؟ وردت بشكل مندمج ودون تسلسل».

«أهمل محتوى خطاب الرئيس بشارة الخوري أسوة بتفصيل البيان الوزاري وأهمل الميثاق الوطني الذي لم يذكر إلا في الحواشي».

«لا عرض لثورات ومحاولات الاستقلال العديدة والشخصيات الدينية والمدنية التي لعبت دورًا بارزًا في تاريخ لبنان».

«إن موضوع الحركات الاستقلالية في بعض البلدان العربية بحاجة إلى توضيح أكثر وفيها غموض».

«اقترح تدريس الحركات الاستقلالية في دول الشرق العربي وشبه الجزيرة العربية».

أما من جهة الأسلوب يشكو المعلمون من أربعة أمور: فقدان الترابط بين الأحداث، الاعتماد على الاستظهار لا على التحليل والمقارنة والنقد، والافتقار إلى الوثائق والخرائط والرسوم البيانية والأنشطة المكملة، والافتقار إلى تحديد المصطلحات. نقتطف من الأجوبة الملاحظات التالية :

«يلاحظ ابتعاد عن الأسلوب التاريخي العلمي وعدم إظهار كافة جوانب موضوع ما وعدم تحليل كافة أسباب كل حادث».

«تجبر الكتب التلامذة على الحفظ فقط ولا تعودهم على التحليل والمقارنة».

«ليس في الكتاب مواضيع للمعالجة من قبل التلامذة كأعمال تطبيقية تساهم بإيضاح المعلومات الواردة في الدرس».

«ليس في الكتاب نصوص وأسئلة وخرائط ودليل مصطلحات ولا أنشطة ولا أعمال تطبيقية ولا لائحة أسماء الكتب والمراجع التي يمكن للتلميذ أن يطلع عليها وتساعده على توسيع آفاقه وتركيز المفاهيم العلمية ولا ربط الأحداث التاريخية بالأوضاع الجغرافية: المناخ، التربة، البيئة».

ربما هي المرة الأولى التي يخضع فيها كتاب التاريخ المدرسي إلى تقويم من قبل مجموعة أوسع بكثير من شبكة علاقات ضيقة تربط بين مؤلف ومنسق ودار نشر ومدير مدرسة. وضاق أكثر مجال التقييم في الكتاب المدرسي الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء نتيجة فرض الكتاب على مؤسسات التعليم الرسمية وعدم المنافسة النوعية. أما في المؤسسة الخاصة فيعتمد الكتاب نتيجة ضيق شبكة العلاقات، وكل ذلك على حساب النوعية والإبداع المستمر والتقويم الفعلي من قبل المستفيدين من معلمين وتلامذة.

يستخلص من التحقيق أن كتاب التاريخ المدرسي موحد عمليًا في الرتابة، مضمونًا وأسلوبا وحتى صورًا وأسئلة ومصادر معلومات ووثائق. والكتب

متشابهة إلى أقصى الحدود بخاصة في أنماط الأسئلة التي تطرح في الامتحانات الرسمية. والمشكلة الأساسية التي تطرح هي توسيع مجال المنافسة النوعية والإبداع وتوسيع مجال تقويم الكتب، لا مزيدًا من الاحتكار، القانوني أو الفعلي، الذي يزيد الرتابة والتكرار والتقليد.

والتاريخ المدرسي فيه كذب وإخفاء للوقائع ولما يعيشه الناس في ذاكرتهم الحية. هذا الإدراك مسيء إلى أقصى الحدود، علميًا وخلقيًا وتربويًا ووطنيًا:

- علميًا، لأنّ التاريخ علم قائم بذاته لا يمكن تسخيره لأي هدف أو توجيه، وإلا فقد صفته العلمية.

- خلقيًا، لان التلميذ لا يتعلم المبادئ والممارسة الخلقية إلا في بيئة مدرسية فيها شفافية معرفية في كل ما يتعلق بمحتوى الدروس والنشاطات.

- تربويًا، لان التلميذ الذي يتلقى عن غير وعي دروسًا بعيدة عما يعيشه ويدركه ويراه ويسمعه في بيئته يفرغ هذه الدروس في الامتحانات وينسى توجيهاتها المعلبة، ويتصرف حسبما تمليه عليه تجربته المعيشة. يتعلم التلميذ عن غير وعي ما هو وارد في كتاب التاريخ المدرسي ويفرغه في الامتحان بينما يكتسب ذاكرته من العائلة والحي والشارع ورفاق العمر ووسائل الإعلام والأحداث... الحاجة تاليًا إلى ردم الهوة بين التاريخ الملقن والذاكرة المكتسبة من خلال مختلف وسائل التنشئة.

وطنيًا، لان الكذب والمواربة في تعليم التاريخ يعطي الانطباع للتلامذة أن الوطن اللبناني وطن مصطنع، لا يمتلك المقومات التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وان الإدارة العقلانية والنموذجية لتنوعه هي وهم، وأنه لذلك يستحسن إخفاء بعض الأمور أو عرض كل شيء على أحسن ما يرام.

لكن من أبرز نتائج التحقيق أن الكذب لم ينطل على أحد، وبشكل أكيد بعد التجربة الأليمة والغنية بين 1975 و1990 لم يعد ينطلي على أحد. لا هدف أسمى في تعليم التاريخ وكتبه المدرسية إلا التساؤل الدائم عما يقتنع به التلامذة، بحثيًا وعلميًا، وعما يعيشونه في ذاكرتهم اليومية وذاكرتهم الجماعية المكتسبة في البيئة الاجتماعية، ولا هدف تربوي ووطني أسمى من تساؤلاتهم التاريخية، كلها، ومهما كانت دقيقة

وحساسة، بوثائق داعمة وبعض الأحيان متناقضة، بتواضع وصراحة واحترام. يبدو أن الهدف في الماضي كان الكتاب وما يقوله الكتاب وعلى أساس أن التلامذة يتأثرون بالكتاب ويتقيدون بتعاليمه. أظهرت التجربة في لبنان وفي العديد من الدول، منها الاتحاد السوفييتي، أن أدلجة (من إيديولوجيا) التعليم لا تؤدي إلى الاندماج والوحدة والاستقرار وان ما يعيشه الناس أقوى مما يبتلعونه ويفرغونه في قاعة امتحان دون أن يمر في عملية هضم ذهنية وسلوكية طويلة. أزمة الحقيقة المعرفية وقولها والوصول إليها والتعبير عنها ونشرها، دون مجاملات ولا تكاذب ولا تذاك، هي بالفعل أزمة تربوية عربية شاملة.(5)

صدرت برامج التاريخ الجديدة في الجريدة الرسمية في أكثر من 80 صفحة كثمرة جهد ووفاق بالعمق (6)، لكنه لم يتم تنظيم نقاش حول نشوئها وروحيتها ومكامن التجدد فيها (7). عملت اللجنة التي شكلها رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء، البروفيسور منير أبو عسلي، على أساس أن المطلوب ليس «توجيه» تعليم التاريخ الذي هو علم قائم بذاته، وليس المطلوب بالتأكيد التحوير والتزوير، بل التوسع في كتابة تاريخ لبنان وتعليمه الذي اقتصر في الماضي على تاريخ الحكام و«الذوات»، ونسي غالبًا الناس. كيف ننتقل تاليًا من تعليم تاريخ «لبنان»، بالمعنى الرسمي والديبلوماسي، إلى تعليم أشمل لتاريخ اللبنانيين؟ وهل التاريخ هو فعلاً من العلوم الإنسانية كمجرد تصنيف علمي أم هو تاريخ إنساني لا يهمل الناس المعذبين الذين كان يسميهم تقي الدين الصلح خلال حرب 1975–1990 «المقتولين»؟ في الحرب العالمية الأولى 10٪ من الضحايا كانوا من المدنيين، وفي الحرب العالمية الثانية ارتفعت النسبة إلى 50٪، وفي حرب فيتنام 80٪، وفي حرب لبنان 90٪! هل الـ 80 والـ 90٪ من الناس ليسوا من التاريخ وفي التاريخ؟

---

5 . انطوان مسرّه «ماذا يتعلم التلامذة في كتب تاريخ لبنان المدرسية؟»، الدفاع الوطني، عدد 13، تموز 1995، ص 73–94.

6 . هنري العويط، «تدريس التاريخ: فرصة للحوار ام عائق؟»، المؤتمر السنوي التاسع للأمانة العامة للمدارس الكاثوليكية في لبنان»، 5/9/2001، 19 ص ولائحة مراجع في آخر الدراسة.

7 . الجريدة الرسمية، عدد 27، تاريخ 22/6/2002، ص 2114–2195.

تشتمل البرامج الجديدة في تاريخ لبنان، التي وضعتها اللجنة الأولى (8) واقرها مجلس الوزراء في 16/5/2000 وصدرت في الجريدة الرسمية، على سبعة مبادئ أساسية ورائدة في إطار مفهوم علمي وتربوي في آن واحد:

1. الجغرافية: تعليم تاريخ كل لبنان في جغرافيته الحالية وليس تاريخ منطقة من جبل لبنان.

2. الناس: شمولية البرنامج التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، أي تاريخ الناس واللبنانيين وليس فقط تاريخ الحكام.

3. النزاعات: عرض النزاعات الطائفية في واقعيتها وبخاصة في تكلفتها بالنسبة إلى مصالح اللبنانيين. يتطلب هذا المنحى مؤرخين محاسبين Historiens comptables.

4. السلطة والحرية: عرض تاريخ الحريات والدفاع عنها لأنّ التاريخ هو المجال حيث السلطة والحرية في جدلية مجابهة أو تكامل.

5. الذاكرة: بناء ذاكرة جماعية جامعة تقلّص الهوة بين التاريخ الملقن والذاكرة التاريخية المعيشة.

6. القضايا الخلافية: عرضها عبر وثائق تسمح للمتعلم بالاستقصاء والحكم الذاتي وتضمن ثقة المتعلم بصدقية التعليم والكتاب.

7. الأسلوب: التغيير في تقنيات التعليم وأساليبه تعزيزًا لثقة المتعلم بالكتاب.

في كتب التاريخ الحالية نظرة سلبية للضرائب حتى بعد فترة الاستقلال: «فرض عليهم الضرائب» وثاروا على «الضرائب»... من أبرز عناصر التجدد في البرامج الجديدة الاهتمام بالتاريخ الاقتصادي والاجتماعي، حيث أهمية المال العام والضرائب وتأثير الوضع المالي على الثورات والاستقرار في التاريخ. ورد في برامج التاريخ للمرحلة الثانوية الجديدة:

المرحلة الثانوية:

---

8. المركز التربوي للبحوث والإنماء، قرار رقم 151/96، تاريخ 28/2/1996 واللجنة مؤلفة من السادة: وهيب أبو فاضل، الياس قطار، عباس أبو صالح، حسن منيمنه، احمد حطيط، انطوان مسرّه، جوزف ابي راشد.

- وعي أهمية حقوق الإنسان وعرض نماذج تاريخية لاحترامها وتكريسها
- دراسة نماذج مختلفة من التاريخ الاقتصادي والاجتماعي والعالمي
- اكتساب المتعلم الدقة في استعمال المصطلحات السياسية والاجتماعية والاقتصادية

أما في قضية الهوية القومية فان اللبنانية الكاملة والعروبة الكاملة هما في انسجام وتكامل بدلاً من الثنائية التقليدية أو التناقض، وهذا ينسجم مع مقدمة الدستور المعدل ومع البحوث المعاصرة. يتطلب تجسيد هذه المبادئ في كتب مدرسية قيادة ورؤية ومتابعة ودرجة عالية من الابتكار.

إن الادعاء اليوم بأن اللبنانيين غير متفقين على الأسس العامة لكتابة تاريخهم وقراءته، فيه إساءة إلى الشعب وتجاهل لوثيقة رسمية حول تعليم تاريخ لبنان صدرت في الجريدة الرسمية في أكثر من 80 صفحة ولا تقل أهمية – من الناحية الثقافية – عن اتفاق الطائف تاريخ 22/10/1989. والادعاء بأن اللبنانيين غير متفقين فيه إساءة لفئات واسعة من اللبنانيين من كل المناطق والطوائف الذين قاوموا آليات العنف والمعابر ودافعوا يوميًا عن التواصل والحريات والاستقلال والسلام وعانوا واستشهدوا في سبيل ذلك. ولا تتأمن علمية الرؤية وتربويتها بمجرد مشاركة مؤلفين مسلمين ومسيحيين في التأليف، بل بفضل تفاعل حواري مع كل الفعاليات التربوية كما حصل أثناء الأعوام 1996–2000. لم تعد بالتالي المعضلة اليوم في الإعلان عن مبادئ أجمع عليها اللبنانيون، بل في تحويل هذه المبادئ إلى ثقافة جامعة وسلوكيات عبر تربية، معيار فاعليتها الاقتناع الذاتي الذي تثيره لدى المتعلم ومدى صموده في الأوضاع التاريخية الصعبة.

وما العمل لتكون حرب 1975–1990 آخر الحروب الداخلية في تاريخ لبنان ومستقبله ولكل الأجيال اللبنانية القادمة ؟ كيف نبني ذاكرة جماعية نابعة من التجربة، الأليمة والغنية في آن واحد، قوامها توبة قومية وصدمة نفسية حيال الانقسامات الداخلية والاستغلال الخارجي لها وإدراك عميق لمنافع التضامن؟ المعنيون بهذه التساؤلات والهواجس هم الشباب مواليد ما بعد 1985 الذين ولدوا في نهاية الحرب أو بعدها ولم يعيشوا المعاناة. يخشى تاليًا أن لا تستفيد الأجيال

القادمة من التجربة. إن العشرينية (2000–2020) هي تاليًا مرحلة محورية لبناء ثقافة ميثاق العيش المشترك لمصلحة الجيل الجديد. إن بذور السلم الأهلي الثابت جيدة وهي مزروعة في النسيج الاجتماعي، لكنها لم تثمر بعد، وهي تواجه معوقات وتتطلب قدرة فائقة لتثميرها وبناء ذاكرة جماعية وتوبة قومية رادعة. يقول مثل صيني: «ان بذور الحاضر هي ازدهار المستقبل».

أما برنامج «فلسفة وحضارات» في المرحلة الثانوية فهو ينطلق من واقع الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان التي أقرها مجلس الوزراء بتاريخ 1994/10/25 وقد خصت هذه المادة بثلاث حصص أسبوعية في الصف الثانوي الثاني – فرع الإنسانيات، وبتسع حصص أسبوعية في الصف الثانوي الثالث – فرع الآداب والإنسانيات، بينما أعطت حصتين أسبوعيتين لفرع العلوم في السنة الثانوية الثانية، وثلاث حصص أسبوعية لفرع «اجتماع واقتصاد» في السنة الثانوية الثالثة وحصتين أسبوعيتين لكل من فرع العلوم العامة وفرع علوم الحياة في السنة الثانوية الثالثة أيضا.

القصد من الكلام على الحضارات، قديمها وحديثها، كما ورد في مقدمة البرنامج:

«أن تظهر الخصائص المشتركة التي تطبع النشاط الإنساني في الأزمنة والأمكنة على اختلافها، وان تتبين التفاعلات بين الحضارات الإنسانية على المستويات الفكرية والعملية».

«إن تدريس مادة «فلسفة وحضارات» والتجديد الذي أدخل عليها، لا يهدفان إلى تزويد المتعلم بآخر ما بلغته العلوم الإنسانية من معطيات معرفية فقط، وإنّما هما يسهمان وعلى نحو إيجابي ومباشر في تكوين شخصية المتعلم على نحو متكامل ومتوازن وسليم (...)»

ومن الأهداف العامة للمادة:

«9. الانفتاح على فضاء القيم العليا والأخلاق ووظائفها المختلفة وما تتضمنه من أنظمة ومبادئ ومعايير السلوك الإنساني.

11. ممارسة السؤال الفلسفي وما ينتج عنه من تفكير حر وخلاق.

12. تطوير الفكر النقدي والموضوعي في مقاربة مختلف القضايا الفكرية والفلسفية لتجاوز الامتثالية والتجزيئية والاختزالية».

ورد في «الأهداف الخاصة».

5. وعي ضرورة فهم الآخر كما يقدم نفسه والتقبل الإيجابي لما عنده من ميزات.

6. التعبير عن نفسه والتواصل مع محيطه بطريقة إيجابية ومنفتحة.

8. الاستقلال الفكري والمسلكي، والحضور الإيجابي والفاعل مهنيًا واجتماعيًا وسياسيًا.

13. تطوير الروح النقدية والموضوعية لدى المتعلم في مقاربة مختلف القضايا الفكرية والفلسفية وتجاوز الامتثالية والتجزيئية.

وفي البرنامج تعريف بالأديان وبخاصة المسيحية («حق الإنسان في: الحياة، والحرية والسلام والمساواة والتعبير عن المعتقد والحب في المسيحية...) وعلوم إسلامية (علم الكلام وأهم قضاياه...).

3 ـ الأساليب التربوية وبرامج التدريب ومدى تمكن المدرسين من مبادئ حقوق الإنسان

من خلال مساهمتنا في تنظيم أكثر من عشرين دورة تدريبية شارك فيها حوالي مائتي معلم في المرحلة الثانوية في مادة التنشئة المدنية من كل المناطق اللبنانية في السنوات 1999-2002، نستخلص أن تطبيق المادة الجديدة في «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» يتطلب أكثر من خبرة تعليمية ومعلمين أكفاء. إنها تتطلب أيضا بيئة مدرسية داعمة للأسباب الثلاثة التالية:

1. طبيعة المادة المكونة من معارف ونشاطات.

2. التجدد مضمونًا ومنهجية، وهذا يثير ممانعة أو تحفظًا أو دعمًا.

3. المخاطر أو الانحرافات التي قد تنتج في الابتعاد عن روحية المادة ومضامينها التربوية الواردة في البرنامج.

هذه المادة هي على مفترق أكبر قضيتين: مسألة التوفيق الصعب بين الفردية والجماعية وبين الحرية والنظام. تتحول اليوم التربية الديمقراطية في بعض المجتمعات إلى نزعة فردية واستهلاكية في مفهوم الحقوق، وهذا يؤدي إلى انفصام الصلة الاجتماعية. يهدف الحق إلى صيانة الصلة الاجتماعية lien social وليس إلى تفكيكها. وتتحول بعض الأحيان ثقافة حقوق الإنسان إلى مجرد مقاضاة حقوقية judiciarisation du droit فتقدم شكوى للبوليس أو دعوى قضائية في أبسط خلاف مع الجيران، أو ترهق المحاكم بقضايا سخيفة بهدف الانتقام وليس العدالة... وفي أكثر البلدان يتراجع مفهوم الالتزام في سبيل الديمقراطية والتنمية. من هنا تكون الحاجة إلى تأصيل مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية، أي الانطلاق من الخبرات اللبنانية والعربية عامة والتراث الثقافي في نظرة ديناميكية. إن مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان عالمية، لكن التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية غارقة في الخصوصيات. يقتضي في سبيل إيصال الرسالة الأخذ بالاعتبار البنيات الذهنية والعادات والتقاليد والانتظارات والأوضاع الخاصة لكل مجتمع.

على سبيل المثال يتم في بعض الأحيان تنظيم دورات تدريبية على«حل النزاعات» دون التمييز بين النزاعات في العلاقات بين الأفراد والمجموعات في المجتمع، والنزاعات في العلاقات الدولية. يجب الأخذ بالاعتبار التمادي اللبناني، في بلد صغير، في المساومات في كل الأمور دون استثناء.

يبدو غالبًا أن كل القضايا في لبنان قابلة للتفاوض على حساب القانون والمصلحة العامة ومستقبل الأجيال القادمة. إن المفاوضة دون قواعد تؤدي إلى إعادة إنتاج النزاعات التي تنفجر مستقبلاً محملة بكل رواسب الماضي. لذا، بالإضافة إلى ضرورة التقييم الإيجابي للتسوية والتفاوض والمواثيق، الحاجة إلى إرساء مفهوم القاعدة norme كضامن لحسن العلاقات في المجتمع ولحماية المصلحة العامة.

وهناك انحرافات أخرى تظهر في بعض البلدان حول مسألة الحقوق، إذ يمتد مفهوم «الحقوق»، مع كثير من الالتباس، إلى العلاقات العائلية والمدرسية

والزمالة... فليست كل العلاقات الإنسانية ذات طابع تعاقدي. بشكل عام كل قيمة إنسانية إذا فصلت عن منظومة القيم الأخرى تفقد جوهرها.

يقتضي الحذر من سبعة أنماط تعليمية وسلوكية في هذه المادة:

1. التلقين: كلما كان التعليم تلقينيًا إملائيا، كان تأثيره على السلوك ضعيفًا، إذ يفرغ التلميذ في الامتحان ما تعلم في الكتاب ويكتسب سلوكه في انتقاله من البيت إلى المدرسة ومما يشاهده ويسمعه خارج الكتاب والامثولات والفروض. يخشى أن تتحول المادة إلى تلقين من نوع آخر لا يعتمد على الممارسة والقناعة الذاتية.

2. المثالية: إن طرح القيم المواطنية بشكل مبادئ عامة تحقق الرفاهية والسعادة في المجتمع فيه انتقاص للبعد الواقعي النضالي لهذه المبادئ. يتطلب تطبيق المبادئ وممارستها شجاعة وتضحية، وأحيانًا نضالاً يوميًا.

3. «الادلجة»: معلم المادة له التزاماته ومشاعره ومواقفه الخاصة وقد يسعى إلى نقل مواقفه إلى التلامذة والتأثير عليهم. الالتزام لدى المعلم عنصر إيجابي، على نقيض الإنسان المستخف بكل الأمور والذي تنحصر اهتماماته بمعيشته ورفاهيته اليومية. لكن التلميذ أيضا له شخصيته ومشاعره ومواقفه. دور المعلم مساعدة التلميذ على تكوين قناعاته الذاتية وترشيدها، في علاقة تتميز بالإصغاء والحوار واحترام الرأي المختلف. المعلم في التربية على حقوق الإنسان هو محاور مصغ ومساعد.

4. الحوار السائب: قد يسعى المعلم إلى الخروج عن الكتاب لإدارة ما يسمى نقاشًا بين التلامذة، دون أن يتمتع بالقدرة على إدارة نقاش وتوجيهه وتفاعل مضامينه وتنظيمه وتحديد أوقاته واستخلاص نتائجه، انطلاقًا من رؤية شاملة للموضوع ومن الآراء التي تتمخض عن النقاش. يخشى تاليًا أن يتحول الحوار داخل الصف إلى نمط: «قل كلمتك، وامش»، حيث لا أحد يستمع إلى الآخر، وحيث الأفكار «تندلق» أو تتصادم أو تتصارع، ولا تتفاعل وصولاً إلى التوليف والاستنتاج.

5. نقل اللغة المتداولة في التنافس السياسي إلى التلامذة: إن العبارات المتداولة في الخطاب السياسي لها مدلولان: مدلول علمي، كما هو وارد في المعاجم والنصوص الرسمية والاتفاقات الدولية والإقليمية، ولها أيضا مدلول آخر من خلال التداول والاستعمال والتعبئة السياسية والتنافس السياسي الذي هو غالبًا نزاعي. وزادت مرحلة الحروب في لبنان من تلوث المفاهيم. حتى عبارات وطني ولبناني وعربي... اكتسبت معاني نزاعية. ليست وظيفة معلم التربية المدنية وحقوق الإنسان عامة تسويق عبارات تحولت أحيانا إلى شعارات، بل تخطي العبارات – الشعارات (بصفتها حاجزًا يحول دون الفهم والتفاهم والتفاعل)، دخولاً في المضامين بشكل يتحول المضمون، في السياق التربوي، إلى قناعة ذاتية معيشة، باستقلالية عن أية تبعية حصرية. يحصل الاندماج في لبنان نتيجة نمط العيش اللبناني والإنجازات المشتركة والمصالح الحياتية والمصير المشترك والمعاناة المشتركة.

إن التحدي الكبير في التربية المدنية هو تحويل المفاهيم إلى سلوك يومي معيش مضمونًا، لا قولاً وخطابة، مثيرًا القناعة الذاتية والشخصية، بمعزل عن المواقف الظرفية والمتغيرة في التنافس السياسي. إذا تحولت مادة التربية المدنية إلى سجلات في الصف بين المعلم والتلامذة بشكل يعيد إنتاج ما يسمعه التلامذة في «السوق»، تؤدي هذه المادة إلى عكس أهدافها في إرساء السلم الأهلي وبناء المواطنية وتدعيم لبنانية لبنان وعروبته، وخاصة بناء ثقافة وطنية جامعة. جاء في كلمة رئيس الجمهورية، الياس الهراوي، بمناسبة الذكرى العاشرة لتأسيس جامعة البلمند في 1998/6/20: «أصارحكم بأن البلد يحتاج قبل كل شيء إلى ثقافة وطنية كبرى (...). بدل الغرق في المشادات المذهبية والحزبية. فكروا في الحلول الناجعة لأزماتنا التي تصيب كل المواطنين».

6. الاستيراد دون تأصيل: بما أن التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان غارقة في الخصوصيات، تحتاج التنشئة المدنية في لبنان والدول العربية عامة إلى إنتاج مبدع يرصد حالات الدفاع عن الحريات في تاريخيتها ويعيد قراءة

الحضارة العربية والأدب العربي من منطلق قيمي لا يقتصر على الجمالية الشكلية والبلاغة اللفظية والفخر والهجاء والمدح.

7. القدرية والرواسب السلطوية والاستزلامية: كثير من الندوات تنجرف تلقائيًا نحو البحث والنقاش حول النظام والسلطة والحكم...، بينما الموضوع هو المواطنية والمشاركة، أي دور المواطن، مبادرة، أو دعمًا، أو معارضة، أو مشاركة، أو محاسبة تجاه الحكم في واقعه وأيا كان هذا الواقع. إذا كان هذا الواقع لا يعجبك، أو يثير يأسك، ماذا تفعل أنت، حيث أنت وتجاه الحكم كما هو؟ ربما هذا النهج في التفكير والمقاربة لم يألفه اللبنانيون والعرب عامة، نتيجة عوامل تاريخية وواقع لبناني وعربي ورواسب ذهنية في القدرية والتبعية والاستزلام. وإذا كان الواقع تبعيًا واستزلاميًا، فماذا تفعل أنت، كمواطن، تجاه هذا الواقع؟ التربية المواطنية تبدأ من هنا. لا يعني ذلك مجابهة، بل ممارسة المواطن دوره، هو، كفرد ومع مواطنين آخرين... ماذا أستطيع أنا أن أفعل ضمن الحدود التي يمكن أن تضيق أو تتسع؟ قال القس الألماني مارتن نيوميلر Martin Niemoeller متكلمًا عن جرائم الدكتاتورية النازية في ألمانيا: «عندما أوقفوا الشيوعيين لم أقل شيئًا لأنني لم أكن شيوعيًا. وعندما جاؤوا من أجل الاشتراكيين لم أقل شيئًا لأنني لم أكن اشتراكيًا. ولما عادوا من أجل القادة النقابيين لم أكن قائدًا نقابيًا لذا لم أقل شيئًا. ثم أتوا من أجلي أخيرا فلم يتبق أحد ليقول شيئًا».

ثمانية وسائل يتم اللجوء إليها عادة للتهرب من العمل المواطني اليومي:

1. التذمر من الأوضاع.

2. التقوى الهروبية مع خطاب إرشادي بحسن النوايا أو خطاب الينبغيات (ينبغي، يجب، يقتضي...).

3. توجيه توصيات إلى الغير وكأن واضع التوصيات غير معني بالموضوع.

4. المقولة أنه يتوجب أجل بعيد لتغيير الذهنيات.

5. الاتكال على الوقت بدلاً من المباشرة بالعمل.

6. المقولة أنه لا تتوفر إمكانات.

7. طرح قضايا كبرى (في السياسة التعليمية، والتخطيط العام والسياسات الكبرى...) بدلاً من المباشرة في العمل الممكن والمتوفر حاليًا. يقول نيتشه: «حيث أنت احفر بعمق». (9)

8. القدرية التي يعبر عنها بالقول الرائج: هل لدينا مستقبل؟، بينما المستقبل لا يرتبط بأوضاع بل أيضا بفاعلين أو القول: «مش طالع بإيدي شي».

إذا كان المعلم من محترفي تقنيات الهروب فهو لا يصلح لنقل التنشئة المدنية.

وما هو واقع السلطة وممارستها في المدرسة؟ تظهر التحقيقات الميدانية المدرسية تعديات كثيرة على الحقوق الجسدية للطفل. إنه ينقل محفظة وزنها 7ـ8 كلغ، أو يجلس في مكان غير مريح، أو يتلقى مع رفاقه عقابًا يمنعهم من الأكل خلال فترة الراحة... أو يسمح المعلم لنفسه بتفتيش شنطة التلميذ، أو يسأل التلميذ عن مهنة أبيه وأمه ليس للاستعلام وإنما للفضولية، أو يتكلم عن التلاميذ بصيغة الجمع: «سكّت لي ياهم»، أو يوقف الصف ليتحدث مع زميل له، أو «شو مبسوط بعلامة صفر؟»، أو يقول للتلميذ: «يا حمار! يا حيوان!» أو اخرسوا! قفوا! اجلسوا»!، دون أن يكون هناك قاعدة للوقوف أو الجلوس... أو يرمي الطبشورة على أحد التلامذة، أو يعدهم بشيء ولا ينفذ، أو يسخر من الضعيف، أو يفرض عقوبات جماعية، أو يقول: «أنت يمكن شاطر ولكن لا تفهم شيئًا»! وقد يسأل تلميذ عن سبب علامة لا يستحقها فيجيبه المعلم: «أنا أصحح كما أريد»! أو يقول له: «لست صالحًا للدرس...!» أو «لازم تشتروا أقلاما معينة وإلا لا تأتوا إلى الصف»! أو يمزق عمل التلميذ في الصف!(10)

نورد الحادثة التالية في إحدى مدارس لبنان المعروفة: «انتزع الناظر الطابة من التلامذة في فترة النزهة. جاءه أحد التلامذة قائلاً: بدنا نلعب بالفرصة. أجابه الناظر: روح كزدر.(11) رد التلميذ: ما بدي كزدر! اعتبر الناظر الجواب تمردًا

9-(Nietzsche). Là ou tu es creuse profondément –

Des comportements au quotidien dans la vie scolaire : Re-10. Gisèle Khayata Eid, aspect des droits ou relation en termes de rapports de force ?

10 في كتاب: مرصد الديمقراطية في لبنان، المرجع المذكور، ص 589-،624.

11 . عبارة باللبنانية العامية تعني بسخرية: اتركني واذهب للتنزه!

وإهانة وفرض على التلميذ قصاصًا في البيت. شاهد الوالد ابنه يكتب القصاص. أرسل الأب إلى مديرة المدرسة رسالة شارحًا فيها أن التلميذ استعمل عبارات الناظر ذاتها. فاستدعت المديرة التلميذ لتسأله عن مهنة أمه وأبيه. أجاب أن أباه محام. قالت له: من شان هيك كاتب لي هذه المطالعة»!

واقف عند أمر يبدو سهلاً، كتعليق مواعيد اختبار على لوحة عامة، وبعد أيام تأتي مجموعة من التلامذة تطلب تغيير البرنامج. ويظن المعلم أنه يقيم حوارًا عصريًا أي بحسب التربية العصرية ويوافق على تغيير البرنامج. قضية تغيير مواعيد الامتحان خطرة، لأنه من الممكن أن يكون هناك تلميذ واحد من بين 40 قد غير نظامه يوم العطلة وبقي في المنزل ليحضر الامتحان، وحرم نفسه من حقه وربما حق أهله في النزهة. إن وضع البرنامج على اللوح خلق حقوقًا عند الغير وواضع البرنامج لا يحق له التغيير فيه. لا يعني ذلك أن النظام هو النظام. لكن، لتعديل النظام أسس لا تضر بمصالح الآخرين وتلبي المصلحة العامة.

علاقة القوة والنفوذ قد تنبع أيضا من التلامذة فيمارسون الوشاية والضغط... تهربًا من تنفيذ واجباتهم. وقد تبرر لهم الإدارة عدم احترامهم للمعلم «الذي لا يقوم بواجباته» أو «لا يحترم نفسه»، بينما الاحترام هو واجب مطلق وغير مشروط.

في المكان المدرسي المنظم، لكل موقعه ووظيفته، مع إشارة واضحة إلى هذه الوظيفة، مما يحدد الصلاحيات والأدوار والمسؤوليات والحقوق والواجبات. في الأمكنة غير المنظمة يكثر تشابك الصلاحيات والمسؤوليات، والتعدي على الصلاحيات والحدود، ويحصل التباس في المسؤوليات والأدوار. يجب أن تكون المدرسة مكانًا منظمًا مع إشارة إلى مكتب المدير، والناظر، وقاعة الأساتذة، والمكتبة... وفي المناسبات (تسجيل التلامذة، احتفالات...) يجب أن يأتي الزائرون والتلامذة وأهلهم إلى المدرسة دون أن يسألوا سؤالاً واحدًا عن الجهة الصالحة والمكان الصالح، لأن إشارات وملصقات تدل على ذلك بشكل ظاهر وواضح. المكان المنظم هو تربية مدنية وحقوقية بحد ذاته. أكثر الناس فوضوية ينتظم سلوكه في مكان منظم.

عوائق الثقافة المواطنية، في البنى الذهنية اللبنانية وفي ظروف لبنان اليوم، هي ثمانية أساسية:

1. الممارسات الفعلية التي قد تكون منبع قيم سلبية.

2. النمط السائد في أنظمة لا تحتاج إلى مشاركة الناس لاستمراريتها. المعضلة هي الآتية: كيف يمكن حمل الناس على المشاركة في أنظمة لا تحتاج إلى مشاركتهم؟ يقول بول فاليري Paul Valéry بعمق وسخرية: «السياسة هي فن منع الناس من الاهتمام بما يعنيهم».(12)

3. بعض القيم التقليدية السائدة ذات التأثير السلبي في الحياة العامة: التربية التلقينية، القدرية في السلوك، التبعية، بعض القيم المنقولة من خلال الأدب العربي كما هو ملقن (مدح، هجاء، فخر...) أو كتب التاريخ المدرسية («وطمع في السلطة...»). تجابه التربية على الحقوق والواجبات صعوبات في البنيات التحتية في المجتمع، وبخاصة في العائلة، حيث العلاقات الأسرية قد تكون قائمة على الشطارة والمناورة وتحزيب أفراد العائلة بعضهم على بعض واستجداء عطف فريق ضد فريق، «والمركانتيلية»... دون قاعدة يعتمد عليها الأولاد، كما نلاحظ ذلك من الحادثة التالية في قرية لبنانية:

«أنّبت الجدة الولد الذي عمره عشر سنوات وضربته لأنه أساء التصرف. فجاء الطفل إلىَ والده ليكشو جدته. أنبه الأب أيضا وضربه. عاد الطفل إلى [illegible] وبصق أمامها. احتضنته الجدة لتحميه وأخذت تلاطفه. توجهت حينئذ الوالدة إلى طفلها قائلة: هكذا تتصرف مع جدتك التي قدمت لك حذاء جديدًا! أجاب الطفل بشراسة: لا، ليست جدتي التي أهدتني الحذاء!» (13) في هذه العائلة أسوأ «الشطارة» والمناورة وتحزيب (من حزب) أعضاء العائلة واستجداء العطف والمركانتيلية...، دون قاعدة وكلها علاقات نفوذ وقوة بدلاً من علاقات مبنية على قاعدة norme.

12- La politique est l'art d'empêcher les gens de se mêler de ce qui les regarde
(Paul valéry)

13 . انطوان مسرّه، «سلوكيات»، في كتاب: انطوان مسرّه (اشراف)، مواطن الغد، نماذج في الثقافة المدنية، بيروت، المؤسسة اللبنانية للسلم الاهلي الدائم، المكتبة الشرقية، 1995، 498 ص، ص 31-46، ص 31.

4. تعب اللبنانيين، بعد سنوات من الحروب، وشعورهم بأن الواقع هو دون طموحاتهم بعد معاناة أليمة.

5. تعليم القانون في لبنان، حيث يقتصر هذا التعليم غالبًا على النواحي التفسيرية والقضائية، من دون التركيز على البعد النفسي والاجتماعي في إدراك القانون كضمان لحرية الافراد وحقوقهم. وقد تطور في المرحلة الاخيرة مفهوم حقوق الانسان وتعريف عامة الناس بحقوقهم وواجباتهم.

6. عدم التراكم المعرفي في قضايا الشأن العام. صدرت مؤلفات عدة، والتراث اللبناني غني بالدفاع عن الحقوق والحريات، لكن النضال في هذا المجال لم يكتب في معظمه، ولم يتم نقل التراث في المواطنية من خلال مختلف وسائل التنشئة.

7. الرتابة في عمل مؤسسات كبرى رسمية وخاصة تفتقر إلى القيادة والإبداع، بينما تتوافر لديها إمكانات بشرية ومادية كبيرة. هذه المؤسسات غير واعية لقدراتها على التغيير، بدل التوجه إلى «الدولة» كجهاز خارج المجتمع.

8. صغر لبنان هو في بعض جوانبه عائق تجاه بناء المواطنية. العلاقات الشخصية تطغى في قضايا الشأن العام على حساب القانون والمصلحة العامة. كيف يمكن للإنسان الحريص على مبادئه في بلد صغير كلبنان، حيث الناس يعرفون بعضهم بعضًا أن يحافظ على علاقاته الاجتماعية وعلى حرارتها في إطار تطبيق القاعدة والقانون؟ يبدو لمن يعيش هذه المأساة أنّ السؤال هو من نوع الأحجية. إنها معضلة رجل السياسة اللبناني الذي يتمتع بصفات رجل الدولة، والقاضي، والموظف ومدير المؤسسة أو المدرسة أو المعهد، وأي مدير عقار في ملكية مشتركة، أو رب عائلة في العائلة اللبنانية الممتدة.

***

ما العمل؟ إذا انتقلت السلوكيات من المسايرة المشبوهة (معليش، بيناتنا، مشّيها، ضبطها، ما تحمل السلم بالعرض... حسب العبارات المتداولة في لبنان في اللغة المحكية) إلى القاعدة المدروسة والعادلة في العلاقات وعلى كل

المستويات، يحافظ اللبنانيون على حرارة العلاقات الإنسانية وشفافيتها وينحسر التداخل الوخيم العواقب بين المصالح الفردية والشأن العام. ليس من المفارقة أنّ العدول عن شخصنة بعض المواضيع يحافظ على صفاء العلاقات الانسانية وعلى الصلة الاجتماعية. فالقاعدة تنظم الحياة العامة وتحمي العلاقات الخاصة. يمكن معالجة العديد من المشاكل والحفاظ على حرارة العلاقات إذا أصبح بالإمكان القول لجمهور الأصدقاء والمعارف ومعارف المعارف والجيران وجيران الجيران والاقارب والمقربين، عندما يطلبون ويطالبون بمساومة مشبوهة: «وماذا يقول الكتاب؟»، وذلك على نمط الرئيس فؤاد شهاب.

اعتمدنا في هذه الدراسة تحليل المضامين والسلوكيات في أن لأنّ التربية على حقوق الانسان في لبنان والمنطقة العربية عامة بحاجة إلى انتقال نوعي من المعرفة إلى السلوك، حيث أنه من المعروف أنّ المعرفة لا تؤدي بالضرورة إلى سلوك منسجم.

يغلب على الدراسات العربية في العلوم الاجتماعية والسياسية الطابع التحليلي بذهنية ثقة إطلاقية بالمعرفة كوسيلة في التغيير. إنّ الدراسات العربية في التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية بحاجة أكثر اليوم إلى اعتماد مناهج البحث السلوكي behavior، بخاصة في البنيات الاجتماعية التحتية (العائلة، المدرسة، الجامعة، رفاق العمر، الجمعيات الأهلية، النقابات...) حيث تكمن وتنمو علاقات نفوذ، بدلاً من علاقات مبنية على قاعدة تؤسس للعيش معًا في إطار حقوق وواجبات واحتواء سلمي للخلافات، استنادًا إلى توازن قوى أو نفوذ أو قوة مادية أو معنوية.

على سبيل المثال خلال دورة تدريبية في مؤسسة تعليمية حول «الاحترام» عرض مفهوم الاحترام مع أمثلة مستقاة من الواقع المدرسي اللبناني في سلوكيات منافية «للاحترام». واعتمد برنامج تطبيقي للسنة الدراسية 2002 ـ 2003 في أربعة محاور:

1. رصد وتسجيل الحالات التي تظهر في المدرسة خلال الفصل الأوّل من العام الدراسي التي هي منسجمة أو متناقضة مع مفهوم الاحترام والكرامة

الإنسانية، دون ذكر اسم التلميذ أو المعلم صاحب هذا السّلوك، لأن الهدف ليس الحكم على الناس، بل رصد السلوكيات.

2. جمع نصوص من الأدب الحي في الفلسفة والأدب والتاريخ والحضارة العربية عامة حول الموضوع وسلوكياته من خلال حالات معيشة.

3. الطلب من التلامذة كتابة مواضيع إنشائية معيشة حول «الاحترام» في العائلة والمدرسة وبيئتهم المباشرة.

4. تخصيص جائزة سنوية تمنحها لجنة تضع قواعد منح هذه الجائزة.(14)

نعطي هذا المثال بهدف التعريف العملي بمفهوم الدراسات السلوكية والتطبيقية في التربية على الديمقراطية وحقوق الانسان في لبنان والمنطقة العربية عامة بهدف تحقيق انتقال نوعي في هذه التربية وتأصيلها في النسيج الاجتماعي.

14 . «مدرسة الاحترام: سلوكيات وأعمال تربوية وتطبيقية»، دورة تدريبية (ادارة انطوان مسرّه)، مدرسة القلبين الأقدسين في الفاكهة (البقاع-لبنان)، 2002/9/11.

ويراجع ايضًا كمثال في الدراسات السلوكية بحث Gisèle Khayata Eid وانطوان مسرّه، «سلوكيات»، المذكورين آنفا.

مراجع مختارة

بالإضافة إلى المراجع الواردة في متن الدراسة نذكر ما يلي:

- لائحة «نشاطات في الثقافة المدنية»، في كتاب أنطوان مسرّة (إشراف)، مواطن الغد (نعيش معًا في مجتمع)، بيروت، المؤسسة اللبنانية للسلم الأهلي الدائم، المكتبة الشرقية، 1998، 368 ص، ص 329-339.
- لور مغيزل، حقوقك في العمل، بيروت، الجمعية اللبنانية لحقوق الانسان، 1995، 102 ص.
- نحن مواطنون، بيروت، الجمعية اللبنانية لحقوق الانسان، 1996، 130 ص.
- حقوق المرأة الإنسان في ضوء اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، بيروت، مؤسسة جوزف ولور مغيزل، 1997، 188 ص.
- نصف قرن دفاعًا عن حقوق المرأة في لبنان (وثائق من التاريخ: 1947-1997، أرشيف لور مغيزل)، إعداد أنطوان مسرّة وطوني عطا الله، بيروت، مؤسسة جوزف ولور مغيزل، المكتبة الشرقية، الجزء الاول، 1999، 816 ص.
- أنطوان مسرّة (إشراف)، مرصد الديمقراطية في لبنان، القسم 2: الثقافة الديمقراطية في المدرسة والجامعة، مؤسسة جوزف ولور مغيزل بالتعاون مع الاتحاد الأوروبي، 1997-1999، المكتبة الشرقية، 2000.
- L'image de l'autre (L'éducation pour la paix et les droits de l'homme dans un monde en mutation: Le cas libanais), dir. Antoine Messarra, programme avec le soutien de l'Unesco, Association libanaise des droits de l'homme, 12 déc. 1992.

منشورات المؤسسة اللبنانية للسلم الأهلي الدائم، إدارة أنطوان مسرّه: الحق في الذاكرة؛ العبور إلى الدولة: من المعاناة إلى المواطنية؛ البناء الديمقراطي

(بالتعاون مع مؤسسة كونراد إديناور)؛ بناء السياسات الاجتماعية في لبنان (بالتعاون مع مركز البحوث للإنماء الدولي)؛ الأحزاب والقوى السياسية في لبنان (بالتعاون مع مؤسسة كونراد إديناور، جزآن)؛

علاقة المواطن بالإدارة: نماذج في المعاملات والإعلام الإداري، 1998؛

مواطن الغد (نماذج في الثقافة المدنية)، بيروت، المؤسسة اللبنانية للسلم الأهلي الدائم بالتعاون مع المؤسسة الوطنية للديمقراطية، 1995، 496 ص، وجزء 2: مواطن الغد (الحريات وحقوق الانسان)، المكتبة الشرقية 1998، 284 ص، وجزء 3: مواطن الغد (نعيش معًا في مجتمع)، 1998؛ المواطنية الطالبية، برنامج 2002-,2004

تنمية المجتمع المدني في لبنان، 2000؛

والحكمية المحلية: مبادرة ومشاركة ومواطنة في المجال المحلي، 2002.

- A .Messarra, La religion dans une pédagogie interculturelle (Essai comparé sur le concept de laïcité en éducation et son application aux sociétés multicommunautaires). Francfort, Deutsches Institut Fur Internationale Padagogische Forschung, 1988, 136 p.

وموجز بالعربية: «الموقع التربوي للدين في المجتمع المتعدد الأديان. دراسة مقارنة»، في كتاب: أنطوان مسرّة ورياض جرجور (إشراف)، التجديد التربوي في عالم متغير، بيروت، مجلس كنائس الشرق الأوسط، 1994.

- أنطوان مسرّة (إشراف بالتعاون مع إلهام كلاب بساط)، قيم حقوق الإنسان في الكتب المدرسية في لبنان، المعهد العربي لحقوق الانسان، تونس، 1997، 65 ص.

- Louise-Marie Chidiac, Abdo Kahi, Antoine Messarra (dir.), La génération de la relève (Une pédagogie nouvelle pour la jeunesse libanaise d'aujourd'hui. Beyrouth, Publications du Bureau Pédagogique des Saints-Coeurs, Librairie Orientale, 1989, vol.1, XX + 456 p. ; vol. 2: La pédagogie du civisme, 1992. XX +456 p.; vol. 3: La pédagogie éthique, 1995, 376 p.; vol. 4 : Le Conseil pédagogique ou la démocratie à l'école, 1996, 376 p.

- Antoine Messarra, The Rising Generation, Mediterranean Social Sciences Review, 1 (1), April 1993, pp. 53-69.

- المواطن والتربية المدنية في لبنان، بيروت، المركز اللبناني للدراسات، 1993، 112 ص،

- ودليل المعلم، 1995، 134 ص.

- Civic Education in the Arab World: Common perspectives, Problems and Potential Cooperation, Conference Proceedings, Beirut, Lebanese Center for Policy Studies with support from the Canadian International Development Agency, Fatqa (Lebanon), 2-3 Sept. 1994, 44 p. (English) + 60 p. (Arabic).

- Leila Succar et Antoine Messarra (dir.), Créativité et valeurs : Pédagogie libanaise pour demain, Bureau Pédagogique de la Congrégation maronite de Sainte Thérèse, 1996, 120 p.

- Le civisme ou la formation du citoyen, Lebanus (Association humanitaire et culturelle), supplément de L'Orient-Le Jour, 1996, 24 p.

- رياض جرجور وانطوان مسرّة (إدارة)، التجدد التربوي في عالم متغير، بيروت، مجلس كنائس الشرق الأوسط، 1995، 488 ص.

- اوغاريت يونان (تقرير)، مشروع التربية الانسانية، 1995-1997، حركة حقوق الناس، 60 ص.

- كيف نتربى على الطائفية؟، بيروت، حركة حقوق الناس، 1997، 72 ص.

- جورج عيراني ولور كينغ عيراني (إدارة)، الاعتراف بالآخر، الغفران والمسامحة: دروس من لبنان، بيروت، الجامعة اللبنانية الاميركية، 1996، 340 ص وكذلك:

- Antoine Messarra, The Psycho-Cultural Dimensions of Conflict in Lebanon, Translated by Laurie King Irani, 1996, 26 p.

- جورج اميل عيراني (إشراف)، التهجير والمصالحة في لبنان ما بعد الحرب، بيروت، الجامعة اللبنانية الاميركية، 1997، 132 ص + 148 ص بالانكليزية.

- جامعة سيدة اللويزة، برنامج: الشأن العام في لبنان اليوم: حاجات وتخطيط، 1994-2002، عدة أجزاء، إشراف عبدو قاعي.

- اللجنة الاسقفية للمدارس الكاثوليكية، مؤتمر حول المواطنية، 3 أيلول 1996.

- وليد مبارك، أنطوان مسرّة، سعاد جوزف (إشراف)، بناء المواطنية في لبنان، بيروت، الجامعة اللبنانية الاميركية ومؤسسة فريدريش إيبرت، 1999، 288 ص.

- الجمهورية اللبنانية، مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإدارية، شرعة المواطن، بيروت، 2002، 56 ص، وشرعة المواطن التربوية، ورشة عمل ووثيقة في 4/9/2002، وشرعات مواطنية أخرى قيد الإعداد (بيئة، تراث، صحة، مال عام، سلامة عامة...)، إشراف أنطوان مسرّة ولجان متخصصة.

مكانة حقوق الإنسان
في المناهج والكتب المدرسية
بالنسبة إلى التعليم الثانوي في مصر

الدكتور شبل بدران الغريب (*)

(*) أستاذ أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية.

الصفحة

بدلاً من المقدمة

كان التعليم ومازال مجالاً هاماً من مجالات الصراع الاجتماعي والسياسي في المجتمع، بين توجهات تريد التعليم للقلة- النخبة- وتوجهات فكرية وسياسية وأيديولوجية تكرس كل جهدها نحو توسيع نطاق التعليم وتعميمه ونشره على أوسع نطاق وبين جميع فئات وطبقات المجتمع الإنساني.. ولقد شهد النصف الأول من القرن العشرين تلك التوجهات إبان فترة الاحتلال الأجنبي لمصر والبلدان العربية في جميعها وظهرت المدارس الفكرية والسياسية والأيديولوجية والتربوية أيضاً التي عمقت تلك التوجهات وأفرزت القوى الاجتماعية المساندة لكل توجه ومسعاها وآليات عملها في تكريسها لمفهومها وسعيها.

ومع منتصف الخمسينات وتحديداً مع ظهور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في 10 ديسمبر/كانون الأول 1948 والذي أصدرته الجمعية العامة للأمم المتحدة ومع إقرار العهدين الدوليين لحقوق الإنسان، العهد الأول الخاص بالحقوق السياسية والمدنية في عام 1966 والذي أقر من قبل الدول الموقعة عليه في عام 1976 وكذا العهد الدولي الثاني للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عام 1966 أيضاً والذي أقر من قبل الدول التي وقعت عليه في عام 1976، وحركة حقوق الإنسان في تنام وتعاظم غير مسبوق.

يضاف إلى كل ذلك اهتمام المؤسسات والمنظمات الدولية بحقوق الإنسان وظهور العديد من المؤسسات والمنظمات والهيئات في وطننا العربي ومصر في الأساس منه، وكذا ظهور حركة نشطاء حقوق الإنسان في كافة الدول العربية بدرجات متباينة والاهتمام المحلي والإقليمي والدولي بحقوق الإنسان يتصاعد ولاسيما أن ذلك الشأن استخدم ومازال في العديد من القضايا السياسية في الصراع الدولي المعاصر.

واللافت للنظر أنه منذ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أصدرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من ديسمبر/كانون الأول عام 1948 وقضية تعليم حقوق الإنسان تحظى باهتمام بالغ على المستوى الدولي حيث نص إعلان الجمعية العامة الصادر في ديسمبر/كانون الأول 1965 على: تعليم الشباب مُثل

السلم والإنسانية والحرية والاحترام المتبادل بين الشعوب، كما جاء في التوصية الدولية لليونسكو عام 1974 على الدول الأعضاء أن: تتخذ الخطوات الكفيلة بجعل كل من مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقية الدولية بشأن إزالة جميع أشكال التمييز العنصري عنصراً جوهرياً في تكوين شخصية كل طفل ومراهق وشاب وراشد، وذلك بتطبيق هذه المبادئ عند ممارسة عملية التعليم على كافة مستوياته وبجميع أشكاله.(1) وأوضحت التوصية أنها تنطبق على التربية في كافة مراحلها وبجميع أشكالها، تعليم مدرسي وعال وتعليم غير مدرسي ومختلف المنظمات التي تضطلع بأنشطة تعليمية بين النشء والكبار.

ولقد دعا المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان الذي عقدته اليونسكو عام 1978 إلى «نشر برامج بث الوعي لدى التلاميذ منذ التحاقهم بالمدارس والمتعلقة بحقوق الإنسان وحرياته ونشر مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في كل مراحل التعليم». وبهذا الصدد تكون المنظمة الدولية قد «توجهت توجهاً متصاعداً نحو العناية بقضية تدريس حقوق الإنسان، وبذلت جهودا مكثفة للاتصال بالمؤسسات التعليمية وبالقائمين عليها لتوجيه مزيد من العناية نحو تلك الحقوق وتخصص مقررات دراسية متخصصة تتناولها من جوانبها المختلفة.

وعلى مستوى الفكر التربوي أشار التقرير الختامي وتوصيات المؤتمر السنوي السادس للطفل العربي (10–13 أبريل/نيسان 1993) قد تضمن في التوصية رقم –(3) – أنه يغدو من الضروري أن تكون حقوق الإنسان مادة تقدم إلى طلاب العلم في شتى مراحله بطريقة تتفق ومستوى نضج الطالب بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي حتى المرحلة الجامعية.(2)

من هنا يتضح لنا أن قضية حقوق الإنسان وإمكانية تربية وتعليم النشء بمراحل التعليم المختلفة قضية جوهرية وهامة شغلت الفكر التربوي والسياسي خلال الربع قرن الأخير من القرن الماضي.. وذلك من خلال المؤتمرات والندوات والحوارات والدراسات وكافة الفاعليات التي جعلت ذلك الفضاء مليئا بتلك الأطروحات وكذا بجعل قضية حقوق الإنسان تتصدر الأولية على أجندة العمل التربوي والسياسي في مصر.

والدراسة الحالية تنشغل بشكل رئيسي إلى التعرف على مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي العام فقط دون غيره من أنواع التعليم الثانوي الأخرى، كما أنها تتعرف بشكل جوهري إلى تحليل محتوى الكتب الدراسية للمواد التالية: 1 ـ الفلسفة. 2 ـ التاريخ. 3 ـ التربية الوطنية ـ القومية.

وذلك من خلال الكتب الدراسية المقررة على طلاب الثانوي العام من الصف الأول والثاني وحتى الصف الثالث الثانوي للعام الدراسي 2001/ 2002 وهي الكتب التي تدرس في العام الدراسي الحالي.

ولقد تم استخدام منهج تحليل المضمون- المحتوى- وذلك باستخدام التحليل الكمي ثم التحليل الكيفي والنقدي وتم اعتماد وحدة التحليل (الفقرة والصورة والأسئلة في الكتاب وكراس التدريبات) فقرة. ولقد تم تقسيم الحقوق إلى حقوق فردية تتضمن غالبية الحقوق السياسية والمدنية وهي:

1- الحق في الحياة- الحق في الكرامة- الحق في الحرية- الحق في المساواة- الحق في العدالة الحق في التسامح- الحق في التضامن- الحق في المواطنة إلى جانب الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الواردة بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهدين الدوليين.

2- وأفردنا جزءا للحقوق الخاصة- النوعية:

- حقوق المرأة (المساواة، العمل، التعليم.. الخ).
- حقوق الطفل (المساواة، العمل، التعليم، ..).

3- إلى جانب حقوق الجماعات والشعوب في تقرير مصيرها وحريتها وإرادتها واختيار قادتها ونظمها السياسية كما تم التعامل مع تلك الحقوق بنسبة تكرارها في المقرر الدراسي على مستوى التحليل الكمي ثم بعد ذلك أفردنا جزءا للتحليل الكيفي.. ووجود فقرات حقوق الإنسان هل هو ضمني أم صريح، وكذا مرجعية تلك الحقوق هل هي دينية، دولية، محلية، إقليمية، قومية، إلى جانب ورود تلك الحقوق سلبي أم إيجابي ولم تكتف الدراسة بذلك الأمر بل انشغلت أيضاً بالتعرف على السياقات في نص الكتاب المدرسي والذي وردت من خلاله تلك الحقوق.

القسم الأول : مقدمة عامة حول التعليم وأنواعه

لقد نشأ التعليم الحديث في مصر خلال الربع الأول من القرن التاسع عشر وذلك مع بداية بناء محمد علي الدولة الحديثة في مصر، حيث ترك التعليم الديني- أعطاه حريته- واستقدم نظام التعليم الأوروبي والفرنسي تحديداً من خلال بناء المدارس وإرسال البعثات الدراسية.. ولقد أخذ النظام التعليمي الحديث يتطور خلال عهد محمد علي وكذا خلفائه، ومع بداية الاحتلال البريطاني بدأ النظر إلى التعليم بوصفه أداة أساسية لمقاومة الاستعمار البريطاني ومطلبا رئيسيا لتحقيق الاستقلال الوطني- إلى جانب كونه وسيلة للحراك الاجتماعي في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية. وخاصة بعد قيام ثورة يوليو 1952، ومؤخراً خلال الربع الأخير من القرن العشرين كأداة لتحقيق المكانة الاجتماعية دون أن يكون شرطاً كافياً لإحداث تغيير جوهري في الوضع الاجتماعي للفرد مع التسليم بكون التحولات في هذه التوجهات قد تمت في فترات زمنية مختلفة وفي إطار أوضاع اقتصادية واجتماعية متباينة، وأنها ليست شاملة لجميع طبقات وفئات الشعب المصري- ولا لجميع أفراده فإنه يمكن القول بأن التوجهات المشار إليها قد طبعت المناشط والأوضاع في مجال التعليم خلال هذه الفترات.(3)

وكان للاحتلال البريطاني موقف من قضية التعليم في مصر فلقد كان واضحاً منذ البداية إلغاء العديد من المدارس الحكومية وتزايد ظهور المدارس الأجنبية ولاسيما المدارس الإنجليزية أو التي تعتمد التدريس باللغة الإنجليزية. ولقد جعل المحتلون من قضية التعليم في نوعه وكمه وسيلة محكمة لتحقيق أهدافهم بقدر ما يستطيعون. ومن المعالم البارزة لسياسة الاحتلال البريطاني الحد من ميزانيات التعليم وفرض المصروفات المدرسية الباهظة وتحديد أعداد الطلاب المقبولين في المدارس والتشدد في الامتحانات، وفرض اللغة الإنجليزية كلغة للتعليم- أنجلزة التعليم- وحصر أهداف التعليم- بصورة أساسية في تخريج موظفين حكوميين يعملون في دواوين الحكومة. ولقد وعى الشعب المصري بأهداف سياسة الاحتلال البريطاني وعمل على مقاومتها، حيث نشطت الجمعيات الأهلية الخيرية وبعض الأفراد في إنشاء العديد من المؤسسات التعليمية في جميع المراحل

والأنواع ولقد تم تتويج تلك الجهود الأهلية والوطنية بإنشاء الجامعة الأهلية عام 1908 وهي أول جامعة في الشرق تؤسس بجهود وطنية وأهلية في مواجهة الاحتلال البريطاني، واعتبار التعليم أداة للكفاح الوطني والنضال ضد الاستعمار.

1ـ الحق في التعليم

أما مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية والتي أنجز المصريون فيها تحقيق مجانية التعليم الابتدائي عام 1945 والتعليم الثانوي عام 1952 فلقد شهدت توسعاً غير مسبوق في التعليم بكل أنواعه ومراحله وخاصة بعد دعوة طه حسين بأن التعليم كالماء والهواء وإقرار المجانية للتعليم قبل الجامعي. ولقد تم فتح فرص التعليم في كافة مراحله ومستوياته على مصراعيها بعد ثورة يوليو 1952 والتي أقرت مجانية التعليم في جميع المراحل الدراسية للجميع دون تمييز قائم على اللون أو الجنس أو العقيدة أو الوضع الاجتماعي .. إلخ. فكما نشأ التعليم الحديث مجانيا وإلزاميا لأول مرة في تاريخنا الحديث حتى أن الطالب كان يحصل على مصروفات لنفسه ولأسرته من مأكل وملبس ومشرب ومسكن وذلك نظراً لحاجة الدولة– محمد علي– إلى القوى المتعلمة في بناء الدولة الحديثة واستمر الحال هكذا إلى وقت الاحتلال البريطاني الذي فرض المصروفات وأخذ يضع القيود والعراقيل أمام تعليم أبناء الطبقات الشعبية وأصبح الحلم الذي يراود أفراد الطبقات الشعبية وخاصة الفئات الدنيا من الطبقة الوسطى وأبناء العمال والفلاحين بتعليم أبنائهم حتى أعلى المستويات الدراسية قابلاً للتحقيق لا سيما بعد أن أقرت ثورة يوليو مجانية التعليم العالي والجامعي عام 1962 مع بداية «قوانين يوليو الاشتراكية»، وظهور الميثاق الوطني، كوثيقة للعمل الوطني والسياسي في المجتمع المصري.

وتدفق الطلاب الجدد في جميع مراحل التعليم ويجدر بنا الإشارة في هذا السياق إلى أن عدد الطلاب في جميع المراحل التعليمية لم يكن يتجاوز مليونين من الطلاب عشية ثورة يوليو 1952، ووصل إلى حوالي 6 ملايين طالب عام 1970، مقابل زيادة سكانية تصل إلى حوالي 70٪ خلال نفس الفترة، وحيث تقدر

الزيادة في مراحل التعليم المختلفة كما يلي: 298٪ في المرحلة الابتدائية والإعدادية 264٪ في التعليم الثانوي العام، 814٪ في التعليم الثانوي الفني و425٪ في التعليم العالي الجامعي.

ومع مطلع السبعينات وبعد تكريس حق التعليم والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وعدم التمييز بين الريف والحضر والذكور والإناث والأغنياء والفقراء بفضل المكاسب الشعبية التي تحققت خلال ثورة يوليو 1952، جاءت حقبة السبعينات لتدعيم بعض تلك الحقوق، حيث أكد الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية والصادر في 11 سبتمبر/أيلول عام 1971 في الفصل الأول والخاص بالمقومات الأساسية للمجتمع المصري في مادته الثانية عشرة (12) نص على أن: التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامي في مرحلة التعليم الابتدائي والدولة حريصة على مد الإلزام إلى المراحل الدراسية الأخرى، كما أن الدولة تشرف على التعليم كله. ونصت المادة عشرون (20) على أن: التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية مجاني في مراحله المختلفة.

وخلال السبعينات والثمانينات من القرن العشرين انتهجت الدولة سياسة الانفتاح الاقتصادي والتي تعني في التحليل الأخير اندماج الاقتصاد المصري في الاقتصاد الرأسمالي العالمي، وأن يدور الاقتصاد المصري في فلك التبعية للنظام الرأسمالي العالمي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية ولقد ترتب على ذلك تغيير وتبديل شديد في شكل وطبيعة البنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية، فعلى الصعيد الاقتصادي تحول الاقتصاد من اقتصاد موجه ومخطط لتحقيق أهداف تنموية تحقق مصالح الغالبية العظمى من الناس إلى اقتصاد السوق- العرض والطلب- ثم تضخيم دور القطاع الخاص والفردي على حساب القطاع العام الحكومي.. وظهرت ممارسات لم يشهدها المجتمع المصري في آليات السوق وتم تسعير الخدمات (التعليم والصحة والإسكان.. الخ) وأصبحت سلعا تباع في السوق يشتريها من يستطيع أن يدفع ثمنها المكلف، وأصبح في المجتمع المصري ما يسمى برجال الأعمال ووكلاء الشركات الكبرى وأصحاب المصالح الاقتصادية والسياسية مع بلدان المركز الرأسمالي العالمي.

وعلى الصعيد الاجتماعي تبدلت خريطة القوى الاجتماعية وذلك بظهور فئات وشرائح اجتماعية جديدة خلقتها سياسة الانفتاح وحدث استقطاب حاد في الواقع الاجتماعي أدى في النهاية إلى فقدان الطبقة الوسطى في مصر ووجود قلة في الطبقة العليا والغالبية العظمى في القاع.. ولقد أدى ذلك إلى أن 5٪ من جملة السكان يحصلون على 20٪ من جملة الدخل القومي و20٪ من السكان يحصلون على 45٪ من جملة الدخل القومي و75٪ من جملة السكان يحصلون على 35٪ من جملة الدخل القومي، وأن أكثر من 50٪ من جملة السكان تعيش تحت خط الفقر حسب المقاييس والمعايير الدولية، أي أن 25٪ من السكان يحصلون على 65٪ من جملة الدخل و75٪ من السكان يحصلون على 35٪ من جملة الدخل وأصبحت الأوضاع الاجتماعية متردية وانتشرت ظاهرة البطالة عامة والبطالة بين الجامعيين والمتعلمين حيث تبلغ أكثر من 25٪ بحوالي 3 مليون عاطل من بين الحاصلين على مؤهلات عليا دراسية وعلى الصعيد السياسي لم يكن متاحاً أن يستمر التنظيم السياسي الواحد- الاتحاد الاشتراكي العربي- بل سمحت الدولة بوجود ثلاثة منابر واحد للوسط وآخر لليمين وثالث لليسار تطورت بعد ذلك في وجود أكثر من خمسة عشر حزباً سياسياً تتبلور في الحزب الوطني الديموقراطي الحاكم، وحزب التجمع الوحدي - يسار- وحزب الوفد ذو التاريخ الطويل في حياة المجتمع المصري منذ الربع الأول من القرن العشرين- يمين الوسط- وإلى جانب الحزب الناصري وقوى سياسية إسلامية ويسارية وشيوعية غير محزبة وغير مسموح لها بتكوين أحزابها أو هيئاتها.

2 ـ أنواع التعليم، الازدواجيات التعليمية

وعلى الصعيد التعليمي والتربوي استجاب النظام التعليمي لكل تلك التداعيات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية حيث تقلص دور الدولة وانسحبت من مجمل الخدمات وسعت الطبقات والشرائح الاجتماعية الجديدة إلى خلق قنوات وأنواع للتعليم، تعلم فيها أبناءها التربية وتعدهم لكي يتولوا القيادة في المجتمع فيما بعد، فظهر إلى جانب التعليم الرسمي الحكومي المجاني، التعليم الخاص بمصروفات

باهظة تفوق قدرة الإنسان المصري العادي إلى جانب تعليم خاص باللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية تحديداً) ووجود مدارس خاصة أجنبية وأنواع من التعليم تماثل التعليم في إنجلترا وفرنسا وأمريكا وألمانيا إلى جانب وجود تعليم خاص استثماري والمعيار الوحيد للالتحاق به هو القدرة المالية، هذا على مستوى التعليم قبل الجامعي من الحضانة إلى التعليم الثانوي ووصل الأمر إلى وجود جامعات خاصة استثمارية ومعاهد عليا خاصة والمقاييس للقبول بها هو القدرة المالية العالية وليس قدرة الشخص على مواصلة التعليم.. فأصبح في المجتمع المصري العديد من الثنائيات بين أنواع التعليم، تعليم حكومي مجاني وتعليم خاص استثماري وتعليم خاص أجنبي ومدارس لدول أجنبية إلى جانب التعليم الديني الأزهري، ولقد كان ذلك استجابة طبيعية من النظام التعليمي للتحولات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدها المجتمع المصري خلال الربع الأخير من القرن العشرين وتحديداً بعد عام 1974 أو اتّباع سياسة الانفتاح الاقتصادي، ونستطيع فيما يلي أن نقدم بانوراما الواقع التعليمي خلال عقد التسعينات ومطلع الألفية الثالثة– القرن الحادي والعشرين.(4)

3 ـ تطور التعليم خلال التسعينات من عام 1999 ـ 2001

لقد تطور التعليم تطوراً ملحوظاً خلال هذه العقود وزادت أعداد المدارس من عام 91/ 1992– 2000– 2001 من 25,616 مدرسة لجميع مراحل وأنواع التعليم إلى حوالي 33,880 مدرسة بزيادة مقدارها 8,264 مدرسة كما بلغت نسبة الاستيعاب– التمدرس– خلال عام 92/ 1993 من 75,2٪ للبنين والبنات إلى حوالي 91,00٪ لعام 2000/ 2001 كما زادت نسبة الفصول الدراسية بنسبة 28,5٪ والتلاميذ بنسبة 25,4٪ والمعلمين بنسبة 8, 39٪ في المدارس الرسمية الحكومية المجانية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (1) : عدد الفصول والتلاميذ والمدرسين
في الفترة من 91/92 ـ 2000/2001 (5)

البيان / السنة	1992/91	2001/2000	نسبة الزيادة
فصول	291,428	374,481	٪ 28,5
تلاميذ	12,101,846	15,179,246	٪ 25,4
مدرسون	568,818	795,195	٪ 39,8

*** هذا البيان لا يشمل طلاب التعليم الأزهري، ولا يشمل طلاب ومدارس ومدرسي التعليم الخاص والاستثماري.**

ولقد تطور التعليم الخاص، المدارس الرسمية (لغات) التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم والتي تعد مصروفاتها الدراسية أقل من التعليم الخاص الاستثماري حيث دخلت الدولة سوق المنافسة بتقديم مدارس لغات تجريبية تقدم خدمة تعليمية متميزة مدفوعة الأجر والكلفة أقل بكثير من المدارس الخاصة الاستثمارية حيث زادت تلك المدارس من 195 مدرسة عام 91/ 1992 إلى حوالي 575 مدرسة عام 2000/ 2001 وبنسبة زيادة مقدارها 195٪. أما التعليم الخاص الاستثماري فقد زاد وتطور تطوراً كبيراً والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2) الزيادة في عدد المدارس والفصول والتلاميذ للتعليم الخاص
في الفترة من 91/92– 2000/2001 (6)

البيان / السنة	1992/91	2001/2000	نسبة الزيادة
مدارس	2,723	3,921	٪ 44
فصول	21,318	32,678	٪ 53
تلاميذ	838,925	1,143,142	٪ 36

ولو حاولنا أن نتعرف على تطور أعداد الطلاب خلال مراحل التعليم المختلفة خلال العقد الأخير من القرن العشرين سنجد الصورة كما يلي: (7)

– في مرحلة رياض الأطفال زاد العدد من 051. 223 طفلا عام 1991، 1992 إلى حوالي 435. 354 طفلا عام 99/2000 بزيادة مقدارها 384. 131 وبنسبة 58,90٪.

– في مرحلة التعليم الابتدائي زاد العدد من 725. 541. 6 طالبا عام 91/1992 إلى حوالي 989. 224. 7 طالبا عام 99/2000 بزيادة مقدارها 264.683 وبنسبة 44 . 10٪

– في مرحلة التعليم الإعدادي زاد العدد من 365. 593. 3 طالبا عام 91/1992 إلى حوالي 356. 345. 4 طالبا عام 99/2000 بزيادة مقدارها 991. 75 وبنسبة 92. 20٪

– في مرحلة التعليم الثانوي العام– موضوع الدراسة الحالية– زاد العدد من 026. 572 طالبا عام 91/1992 إلى حوالي 658. 039. 1 لعام 99/2000 بزيادة مقدارها 932. 467 وبنسبة 80. 81.

– أما التعليم الثانوي الفني بأنواعه الثلاثة، التعليم الفني الصناعي زاد العدد من 670. 521 عام 91/1992 إلى حوالي 577. 864 طالبا لعام 99/2000، والتعليم الثانوي الزراعي من 787. 132 طالبا عام 91/1992 إلى حوالي 689. 188 طالبا، والتعليم الثانوي التجاري زاد من727 . 455 طالبا عام91/1992 إلى حوالي 856. 859 طالبا لعام 99/2000، وبلغت جملة التعليم الفني بأنواعه الثلاثة من 184. 110. 1 عام 91/1992 إلى حوالي 022. 913. 1 لعام 99/ 2000 بزيادة مقدارها 838. 802 طالبا وبنسبة 32 .72٪. والملاحظ أن هناك زيادة هائلة في أعداد الطلاب نتيجة للزيادة الملحوظة في عدد السكان وكذا نتيجة للتوسع في أنواع التعليم الأخرى غير التعليم الرسمي والحكومي.

4 ـ وضعية المرأة في التعليم

ولقد تطور تعليم المرأة في مصر تطوراً كبيراً، حيث نشأ التعليم الحديث في مطلع القرن التاسع عشر قاصراً على تعليم الذكور، ثم بدأت أول مدرسة لتعليم

البنات «المدرسة السنية» في مصر أنشئت في عهد الخديوي إسماعيل عام 1873 ثم تطور الأمر بعد ذلك بإنشاء الجامعة الأهلية ومشاركة المرأة في الحركة الوطنية بعد أن طرح قاسم أمين قضية تحرير المرأة ومساواتها بالرجل وخروجها للتعليم والعمل وشاركت في ثورة 1919، وكان تواجدها ملحوظاً في نظام التعليم خلال فترة الاستقلال الجزئي 1923–1952 وتطور بشكل غير مسبوق بعد ثورة يوليو 1952 والتي رفعت شعار المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وإتاحة التعليم لجميع الفئات والطبقات الشعبية لاسيما تلك الفئات والطبقات الفقيرة والتي حرمت منه أصلاً بحكم وضعها الاجتماعي الطبقي وحرمانها من حق التعليم خلال فترات الاستبداد والاحتلال. ولقد اهتمت الدولة بتعليم المرأة ويستبين ذلك خلال عقد التسعينات من إتاحة الفرص التعليمية للمرأة بإنشاء المدارس الخاصة بتعليم المرأة. ولقد استطاعت الجهود المتواصلة في إصلاح التعليم بمصر تضييق الفجوة بين البنين والبنات من خلال جهود خاصة وجّهت إلى التوسع في فرص التعليم العام للإناث وإنشاء مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والمدارس في القرى الصغيرة التي تربط بين التعليم والعمل للإناث اللواتي يعشن في المناطق الريفية والنائية وتكاد خدمة التعليم لا تصل إليهن. لقد أدت تلك الجهود جميعها إلى انخفاض كبير في نسب التسرب بين البنات وزيادة حصول تعليم الإناث حتى وصل التسارع في الزيادة إلى 1, 32٪ مقابل 19,98٪ بين البنين فتحسنت بذلك نسبة الفجوة بين البنين والإناث في التعليم المصري والجدول التالي يوضح ذلك الأمر.

جدول (3) تطور أعداد التلاميذ حسب النوع
في الفترة من 91/ 92– 2000/ 2001

البيان / السنة	1992/91	2001/2000	نسبة الزيادة
بنون	6,656,936	7,987195	٪ 19,98
بنات	5,444,910	7,192,051	٪ 32,1

كذلك اهتمت الوزارة بمدارس الفصل الواحد خاصة فيما يتعلق بالإناث مقارنة بالذكور في عام 2000/2001 ما يقرب من 30 ضعفا حيث كان عدد البنين 1804 في مقابل عدد الإناث الذي بلغ 54,022 ولقد كان هذا التطور في مدارس الفصل الواحد ناتجاً عن الجهود التي بذلتها الوزارة في المشروع القومي لتعليم الإناث. وتحقيقا للمشروع القومي لتعليم الإناث والذي يهدف إلى مد الخدمة التعليمية إلى المناطق المحرومة من التعليم فقد تم إعداد نموذج لمشروع مدرسة الفصل الواحد وتم تنفذ وطرح حوالي 1980 مدرسة في المحافظات المختلفة وتمّ اتخاذ الإجراءات لتنفيذ أهداف المشروع المتضمنة إنشاء 3000 مدرسة في جمهورية مصر العربية.

5 ـ عدالة توزيع فرص التعليم «التعليم في الريف والحضر»

لقد تطور اهتمام الدولة بتوصيل الخدمة التعليمية إلى الريف والمناطق المحرومة من التعليم أصلاً، وذلك بعد أن كان الوضع خلال الفترة السابقة يصب لصالح الحضر على حساب الريف ولصالح البنين على حساب البنات، ولقد تبلورت تلك الجهود في الجدول التالي لجميع المراحل التعليمية.

جدول (4) أعداد التلاميذ والمدارس في الريف مقارنة بالحضر
في الفترة من 91/92 ـ 2000/2001 (9)

السنة / البيان	1992/91		2001/2000	
	مدارس	تلاميذ	مدارس	تلاميذ
حضر	11,086	6,481,371	13,278	7,618,828
ريف	14,530	5,620,475	20,6602	7,560,418
الجملة	25,6166	12,101,846	33,880	15,179,246

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا ما يلي:

– بلغت نسبة المدارس في الريف لعام 91/1992 حوالي 7 ,56٪ مقابل 3 ,43٪ في الحضر وتطور الأمر خلال عام 2000/2001 حيث بلغت 7 ,60٪ في الريف مقابل 2 ,39٪ في الحضر

– بلغت نسبة التلاميذ خلال عام 91/1992 في الريف حوالي 4، 46٪ مقابل 6، 53٪ في الحضر، وتطور الأمر في العام الدراسي 2000/2001 حيث بلغت النسبة 8، 49٪ في الريف مقابل 2 ,50٪ للحضر.

وربما تكون تلك النسبة دالة على مستوى التعليم الابتدائي والإعدادي، أما فيما يخص التعليم الثانوي– موضوع الدراسة الحالية– فإن الوضع يظل لصالح الحضر على حساب الريف ففي عام 97/ 1998 بلغت عدد المدارس في الحضر 1016 مدرسة ثانوية عامة بنسبة 1 ,67٪ مقابل 499 مدرسة في الريف بنسبة 9 ,22٪ كما بلغ عدد الطلاب لذات العام 722,986 طالبا في الحضر بنسبة 90٪ مقابل 81،781. طالبا بنسبة 10،00٪ وقد اختلفت تقديرات نسبة سكان الحضر في مصر بين 42،6٪ إلى 44،6٪ من جملة السكان في الأعوام 1995_1996.

6 ـ مقاربات منهجية ووجهة نظر

إن القطاع المنزلي يتحمل نصيباً متزايداً من تكاليف التعليم كنتيجة لجعل التعليم خصوصياً– خصخصة التعليم– بصورة خبيثة كرد فعل لعدم كفاءته الداخلية. وقد انعكس هذا في الإنفاق من الجيب الخاص لأولياء الأمور على أشياء خارج المدرسة– المدرسة الموازية– كالدروس الخصوصية والكتب الخارجية وغيرها والتي يمكن ترجمتها على أنها تكاليف لفرص أعلى من التعليم تقع على عاتق أولياء الأمور ذوي الدخول المنخفضة. وتشير الإحصائيات الواردة في تقرير التنمية البشرية 97/1998 إلى أن متوسط الإنفاق على التعليم بالنسبة للطالب الواحد 561 جنيها مصريا ما يعادل 150 دولارا أمريكيا (1007 جنيهات في المناطق الحضرية، 285 جنيها في المناطق الريفية)، بمعنى كلفة الطالب في الحضر حوالي 300 دولار أمريكي مقابل 80 دولارا أمريكيا في الريف.

وكان معدل الإنفاق على الطالب الواحد بالنسبة للأغنياء في المناطق الحضرية سبعة أمثال قيمة الإنفاق من جانب الفقراء، مقارنة بـ 3,8 أمثاله من جانب الطبقة الوسطى. وبالنسبة للجوانب المشتركة في الإنفاق فإن أهم جانب بالنسبة لمن يقطنون الحضر والذين يقطنون الريف أيضاً بالنسبة إلى الأسر وأولياء الأمور هي: الدروس الخصوصية وذلك بالنسبة إلى الأغنياء والفقراء على حد سواء، حيث تحولت ظاهرة الدروس الخصوصية إلى مدارس موازية للمدارس الرسمية في المنازل. (11)

وتشير النتائج الإحصائية أن معدل إنفاق أولياء الأمور على الطالب الواحد في الدروس الخصوصية من قبل الأغنياء 6 أمثال نظيره من قبل الفقراء ويقبل أولياء الأمور هذا الإنفاق نظير خدمة تعليمية أفضل من تلك التي تؤديها المدرسة حيث فقدت المدرسة القدرة على تقديم نوعية جيدة من التعليم والتدريس.

إن مثل هذه العملية «التخصصية»، أو بالأحرى الخصوصية غير اللائحية للعملية التعليمية قد تحد من فرص السماح للفقراء لمتابعة تعليم ذي نوعية أفضل، وهو التعليم الذي يتم من خلال الدروس الخصوصية.

فقد ثبت أن حوالي نصف الطلاب المقيدين بالتعليم يأخذون دروسا خصوصية مقارنة بـ 60٪ من الطلاب الأغنياء ونسبة الطلاب الأغنياء الذين يتلقّون دروساً خصوصية أعلى من نسبة نظرائهم من الفقراء في كل المستويات التعليمية وتشير الإحصائيات لعام 97/ 1998 إلى العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي وتعاطي الدروس الخصوصية في كافة مراحل التعليم حيث: (12)

- في التعليم الأساسي 45,8٪ للفقراء، مقابل 61،4٪ للفئات الوسطى و64,6٪ للأغنياء.
- في التعليم الثانوي66،1٪ للفقراء، مقابل 88،6٪ للفئات الوسطى و83،6٪ للأغنياء.
- في المعاهد العليا 53,5٪ للفقراء، مقابل 67،7٪ للفئات الوسطى و85،7٪ للأغنياء.

- في الجامعة 7,8٪ للفقراء، مقابل 11،7٪ للفئات الوسطى 16،2٪ للأغنياء.
- وجميع من يأخذون دروسا خصوصية في جميع أنواع ومراحل التعليم 51،3٪ للفقراء، مقابل 2.63٪ للفئات الوسطى و60،5٪ للأغنياء.

إن إعمال النظر في التوزيع الحالي للإنفاق عبر التصنيفات التعليمية، يوضح أنه في حين أن التعليم قبل الجامعي مسؤول عن 90٪ من مجموع الطلاب فهو يتلقى 75٪ من حصاد الإنفاق، وعلى الجانب الآخر، فإن التعليم العالي المسؤول عن 10٪ من مجموع الطلاب يتلقى 25٪ من الإنفاق الكلي الحالي. وعلى الرغم من تكلفة الطالب المفرد في الحلقات قبل الجامعية تشير إلى أن تكلفة الطالب خلال العام الدراسي 2001/2000 تصل إلى حوالي 150 دولارا أمريكيا مقابل 3500 دولار في إسرائيل و 6500 دولار في أمريكا و12 ألف دولار في سويسراً.

هذا إلى جانب أن أنماط القبول والقيد تشير إلى تحيز قوي تبعاً للمنطقة الجغرافية والجنس، حيث يتضح في مناطق صعيد مصر وهي أكثر المناطق- المحافظات- فقراً وحرماناً من الخدمات أدنى نسبة ومعدل قيد، وأعلى نسبة تفاوت في القيد تبعاً للجنس.

وعلى الرغم من أن معدل الأمية قد تناقص عبر السنوات الماضية، إلا أن العدد الكلي للسكان الأميين (+15) ازداد من 16 مليونا عام 1986 إلى حوالي 4. 16 مليونا عام 1999. ويرتبط توزيع الأميين بتفاوت في الجنس والموقع الجغرافي ففي عام 1996 على سبيل المثال وكانت نسبة الأمية بين الإناث ضعف النسبة بين الذكور (51٪ ، 26٪ على التوالي).

وكانت في المناطق الريفية تقريباً ضعف المناطق الحضرية (49٪، 26٪ على التوالي) وتشير التحليلات أن بقاء التلاميذ بالتعليم يرتبط بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية، في مقابل التحيز الكامن في النظام التعليمي نفسه. فكان توقع الحياة المدرسية- التمدرس- للذكور عام 1992 (وهو يحدد على أنه المجموع الكلي لسنوات المدرسة التي يتوقع أن يقضيها الطفل في سن معينة) كان 10،8 سنوات مقارنة بـ 8,80 للإناث. وأن الفجوة بالنسبة للجنس أضيق في توقع

البقاء بالمدرسة، فهي 1.11٪ سنة بالنسبة للذكور و5، 10 سنة بالنسبة للإناث.(13)

وعلى الرغم من أن الأرقام قد تبدو متضخمة إلى حد ما إلا أنها توحي بأن التحيز للجنس يميل إلى الاختفاء بمجرد أن تدخل البنات إلى المدارس. ويبدو أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والطبقية عوامل أقوى من النظام التعليمي في التأثير على التحيز الجنسي للالتحاق بالمدرسة.

كما أن القضية لم تعد دخول المدرسة بقدر ما هي الاستمرار في الدراسة، لأن الرسوب والتسرب يعد مؤشراً أخر للتحيز، حيث تلقى الفئات الاجتماعية الدنيا والفقيرة نصيباً أعلى من المتسربين والراسبين، حيث يعود التسرب والرسوب في المدرسة إلى العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتي تعجز المدرسة على أن تتصدى لها.. إلى جانب أن الرسوب والتسرب والذي يبلغ 20٪ من جملة طلاب التعليم الأساسي والثانوي ازداد في المناطق الفقيرة والعشوائية ويقل في المناطق الحضرية، والفئات الاجتماعية العليا.

ولعل الجدول التالي يوضح التوزيع النسبي للسكان عشر سنوات فأكثر حسب الحالة التعليمية للفترة من عام 1976- 1996 خلال عشرين عاماً وسنجد على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي أن النسبة للذكور ظلت تتراوح ما بين 10،4٪ عام 1976 إلى 10،2٪ بعد عشرين عاماً، أي لا تقدم يذكر، وستكون النسبة أقل بكثير بالنسبة إلى التعليم الثانوي العام بمفرده، وبالنسبة للإناث ارتفعت النسبة من 6، 5٪ عام 1976 إلى حوالي3 , 8٪ عام 1996 وظلت النسبة الإجمالية بنين وبنات خلال ذات الفترة لا تتجاوز 9،3٪ ولاشك أن تلك نسب متدنية بالقياس للجهود التي تبذل لتطوير التعليم خلال عقدين من الزمان.

جدول (5) تطور التوزيع النسبي للسكان 10 سنوات فأكثر حسب الحالة التعليمية لعام 1976–1996 (14)

الجنس والسنة / الحالة التعليمية	ذكور			إناث			جملة		
	76	86	96	76	86	96	76	86	96
أمي	42,7	37,6	29,0	72,6	62,8	50,2	57,3	49,9	39,4
يقرأ ويكتب	28,6	24,0	22,7	13,1	14,9	14,6	21,0	19,6	18,7
ابتدائي – ثانوي	10,4	8,5	10,2	5,6	6,1	8,3	8,1	7,3	9,3
مؤهل أقل من جامعي	15,1	25,2	30,7	7,70	14,7	22,9	11,5	20,1	26,9
مؤهل جامعي	3,30	4,7	7,4	1,0	1,4	3,9	2,20	3,1	5,7
الجملة	100	100	100	100	100	100	100	100	100

القسم الثاني: تحليل محتوى المناهج

بداية لابد من التفرقة اللازمة بين مفهومي المناهج Curriculum والمقرر الدراسي أو الكتاب المدرسي Celebus ، فالأول يتضمن الثاني كما يشمل كافة الأنشطة والممارسات التربوية الصفية واللاصفية وعلاقات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وأنفسهم وبينهم وبين إدارة المدرسة وبينهم وبين المعلمين والعاملين، إن المنهج يعني في التحليل الأخير الفاعليات والمناشط والسلوكيات والمعارف والقيم التي تمارس داخل جدران المدرسة، أما المقرر الدراسي أو الكتاب المدرسي فيعني تلك المعارف والعلوم والمفاهيم المتعلقة بتخصص ما والتي يتم ترتيبها وتصنيفها في كتاب ما يقدم من خلال طرائق تدريس إلى الطلاب ويتم التقويم عبر الاختبارات الشفهية أو التحريرية.. من هنا فإن المناهج مفهوم أوسع بكثير من الكتب المدرسية.

1 - من يصنع المناهج الدراسية

لقد كان سائداً في وزارة التربية والتعليم صياغة المناهج وتحديد محتواها من خلال أهل الثقة الذين يوكل إليهم تلك المهمة، سواء كانوا من رجالات وخبراء وزارة التربية والتعليم أو من أساتذة الجامعات وخاصة كليات التربية، ولقد كرس هذا المسلك وجود جماعات مصالح وقوى ذات مصالح في وضع محتوى المناهج الدراسية من خلال آلية العمل، وظل الأمر هكذا لسنوات طويلة، إلا أن حقبة التسعينات شهدت بعد التغيرات الجذرية في شكل وصياغة تحديد محتوى المناهج الدراسية.

فمنذ مطلع التسعينات وتحديداً منذ أغسطس 1992 وصدور «وثيقة مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل» انتهجت وزارة التربية والتعليم منهجاً مغايراً، حيث طرحت قضايا ومشكلات التعليم في مؤتمرات قومية تحت رعاية السيدة الفاضلة حرم السيد رئيس الجمهورية، فمنذ مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي 1993، ومؤتمر تطوير التعليم الإعدادي 1994، مؤتمر إعداد المعلم وتدريبه ورعايته 1996 ومؤتمر رعاية الموهوبين 2000 ومؤتمر تطوير التعليم الثانوي تحت

الإعداد والدراسة– ولم يحدد ميعاد انعقاده رغم انعقاد أكثر من خمسة وعشرين جلسة علنية للحوار والنقاش حول قضايا تطوير التعليم الثانوي في ضوء المستجدات العالمية المعاصرة.

وفي هذه المؤتمرات القومية توجه الدعوة إلى كافة القوى السياسية والوطنية (الأحزاب السياسية، النقابات المهنية، أساتذة الجامعات، أساتذة وعمداء كليات التربية، رجال إعلام وصحافة، قوى وطنية، شخصيات عامة، وفنية وأدبية)

كل هذا الزخم يتم دعوته إلى المناقشة والحوار حول القضايا المطروحة ويطرح الجميع أراءهم ووجهات نظرهم حيال قضايا ومشكلات المؤتمر.. وبذا يصبح المؤتمر قوميا.. هذا إلى جانب مشاركة وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية في تلك الفعاليات.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه. هل تشارك كل تلك القوى في تحديد محتوى المناهج الدراسية، الإجابة طبعاً لا، لأنه منذ اعتماد سياسة المؤتمرات القومية يتم وضع المناهج من خلال مسابقات يعلن عنها في الصحف ويتقدم إليها الخبراء والمختصون وأساتذة الجامعات وكليات التربية كل في تخصصه.

ووفق نظام المسابقة المعتمد حالياً من وزارة التربية والتعليم يتم وضع التصور والمفردات والموضوعات وتحديد عدد الصفحات لكل جزئية أو موضوع في المنهج من قبل رجالات وخبراء وزارة التربية والتعليم، وتظل المسابقة أسيرة من يكتب أفضل ومن يعرض المادة الدراسية أفضل وفق معايير وزارة التربية والتعليم، أي أن المتسابق لا يملك إضافة موضوع أو حتى جزئية إلى المنهج المراد تأليفه، بل لا يملك أيضاً تحديد عدد الصفحات والأولويات الخاصة بموضوعات الكتاب.

وبعد اختيار أفضل الكتب من قبل لجنة من وزارة التربية والتعليم تضم وكيل أول الوزارة ومستشار المادة وبعض من يراه وزير التربية والتعليم مؤهلا لذلك وموافقتها على المحتوى المقدم وفق الشروط والضوابط الموضوعة سابقاً يحال الكتاب إلى مركز تطوير المناهج والكتب الدراسية وهو مركز تابع لوزارة التربية والتعليم ويقوم بدوره بعرض الكتاب الفائز على لجان تطوير المناهج وإعداد

الصياغة النهائية ووضع الرسوم والأشكال المطلوبة، وكذا وضع دليل المعلم.. كل ذلك الأمر بدءاً من الإعلان عن المسابقة إلى ظهور الكتاب يتم وفق آليات وزارة التربية والتعليم ومن خلال لجانها المتعددة وخبراتها.

ومن خلال ما سبق فإن دور مؤسسات ومنظمات المجتمع المدني أو منظمات حقوق الإنسان أو الجمعيات الأهلية أو الأحزاب السياسية أو القوى الوطنية الفاعلة أو الشخصيات العامة والتي سبق لها المشاركة في المؤتمر القومي، ليس لها أي دور أو مشاركة في عملية صناعة المناهج الدراسية أو إشراكها في أي خطوة من الخطوات السابقة، اللهم إلا إذا ثار الرأي العام حول قضية من القضايا مثل محاولة الوزارة الآن طرح مقرر جديد «الأخلاق أو التربية الأخلاقية».. فاحتجت جماعات الإسلام السياسي على أن ذلك الأمر يعد بديلاً عن التربية الدينية، ومن هنا ربما تفكر الوزارة في تشكيل لجنة بها تضم الشخصيات العامة والتربوية والخبراء لإبداء الرأي والمشورة.. لكن يظل في التحليل الأخير أن من يضع ويصنع المناهج الدراسية لكافة المراحل التعليمية ولأنواع التعليم هي وزارة التربية والتعليم.

يسري هذا الأمر على جميع المدارس الحكومية والرسمية والخاصة والاستثمارية فيما عدا مقررات (الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية أو الفرنسية) في المدارس التي تعد مدارس لغات أجنبية ويتم تدريس تلك المقررات بها باللغة الإنجليزية فيتم اختيار بعض القصص والكتب الدراسية باللغة الإنجليزية أو الفرنسية والتي يضعها مؤلفون أجانب أو هي كتب دراسية تقرر على ذات الصفوف والمراحل في البلدان الغربية، أما المدارس الأجنبية فإن إشراف وزارة التربية والتعليم يتم على مقررات اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية، وفي جميع الأحوال فإن التعليم الذي يتم على أرض الواقع المصري كله يتم تحت إشراف وزارة التربية والتعليم وهي المؤسسة الرسمية الوحيدة المناط بها ذلك الأمر.

2 ـ موقع حقوق الإنسان في المناهج الدراسية

إن موقع حقوق الإنسان في المناهج الدراسية لا يتم بشكل مستقل من خلال موضوعات مستقلة تتعلق بحقوق الإنسان ولا يتم تحت مضمون حقوق الإنسان، ولكن ورود فقرات أو عبارات أو جمل تتضمن حقا من حقوق الإنسان بشكل صريح أو ضمني، سلبي أم إيجابي تتم بصورة عرضية وليست مقصودة البتة، ليست في ذهن واضع المنهج ولا في ذهن من وضع التصور والمفردات، ولا خبراء الوزارة المعنيين بالأمر.

فقضية حقوق الإنسان لم يعل شأنها إلا خلال العقدين المنصرمين من خلال فعاليات منظمات ومؤسسات حقوق الإنسان والمؤسسات والمنظمات الدولية المعنية بحقوق الإنسان، ومن هنا يصبح الحديث عنها حديثا في الصحف وعلى ألسنة السادة الـوزراء، ولكنه ليس في صلب المنهج وليس أحد مكونات ذلك المنهج.

ونظراً لأن الهيئات والمنظمات الدولية المانحة للقروض والمعونات تضع على أجندتها الأساسية قضايا: حقوق الإنسان، والديموقراطية، والبيئة، والطفل، والمرأة، وتلك قضايا تنشغل بها الهيئات والمنظمات الدولية، ونظراً لأنها تعد جزءا رئيسيا في تمويل التعليم خلال العقدين المنصرمين، فإن الوثائق الرسمية والسياسات التعليمية تذكر باستمرار تلك القضايا ودائماً ما تعدها أحد محاورها الأساسية في استراتيجية تطوير التعليم، حيث نجد في آخر وثيقة أصدرتها وزارة التربية والتعليم بعنوان «مبارك والتعليم، عشرون عاماً من عطاء رئيس مستنير– 10 سنوات في مسيرة تطوير التعليم».. تأكيدا على تلك المفاهيم السابقة، ففي بداية الوثيقة والتي تتحدث عن التغيرات العالمية المعاصرة، ثانياً التغيرات التنموية: المفهوم الشامل لتنمية حقوق الإنسان في الرعاية الصحية والتعليم، ونوعية الحياة وحقوقه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في البيئات المختلفة وعلى المستوى المحلي والإقليمي والدولي. (ص17) كما تؤكد الاهتمام بشؤون السكان والبيئة والاهتمام بقضايا المرأة ومواجهة الفقر المتزايد في العالم (ص18، 19) إلى جانب اعتبار التعليم قضية أمن قومي تستهدف الاستقرار

الاجتماعي والسياسي من خلال تحقيق العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، وعدم التحيز بين الإناث والبنين والريف والحضر والأغنياء والفقراء.. الخ.

كل ذلك على صعيد الخطاب التربوي الرسمي في الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ولكن مدى تحقق وتواجد ذلك في المناهج الدراسية فإن الأمر جد مختلف.

3 ـ المناهج الدراسية وأنواع التعليم

لا توجد في كافة أنواع التعليم ومراحله، مؤسسة رسمية غير وزارة التربية والتعليم تضع المناهج الدراسية وتقدمها للطلاب، وهذه المناهج بالنسبة للتعليم الثانوي العام واحدة، سواء في ذلك التعليم الثانوي العام الرسمي والحكومي أو الخاص والاستثماري أو حتى المدارس الأجنبية والتي تنفرد ببعض المقررات الدراسية بالإضافة إلى المقررات الرسمية، لأن مقررات اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية والفلسفة والاجتماع والتربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا تدرس باللغة العربية وهي واحدة وكذا مقرر اللغة الإنجليزية، أما مقررات العلوم والرياضيات والتي تدرس باللغة الإنجليزية في المدارس الخاصة والاستثمارية والأجنبية فإنها تخضع لإشراف الوزارة.

أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي الفني بأنواعه الثلاثة (الصناعي، الزراعي، التجاري) فإن المقررات الدراسية: اللغة العربية، والتربية الدينية واللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، والتربية الوطنية) فهي واحدة وإن كانت الجرعة المقدمة أقل من الثانوي العام نظراً لوجود مواد تخصصية في الصناعة والزراعة والتجارة، وتسمى المواد الثقافية وهي تلك المواد المقابلة للمواد بالتعليم الثانوي العام، ولكنها بصورة أقل نظراً لأن خريجي المدارس الثانوية الفنية (الصناعية، الزراعية، التجارية) عادة لا يواصلون التعليم في المراحل العليا أو الجامعة، وهو تعليم محدود غالباً ويقود إلى بعض الحرف المتدنية في المجتمع (السباكة- النجارة- اللحام- الآلة الحاسبة .. الخ).

4 ـ مرجعية حقوق الإنسان

في حالة ورود عبارات أو جمل تتعلق بحقوق الإنسان أياً كانت تلك الحقوق فردية أو سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية، فإن المرجعية المعتمدة تكون في الغالب الأعم المرجعية الدولية ولا سيما في المقررات الدراسية التي قمنا بتمثيلها والتي لا تحتمل أية مرجعية أخرى. لكن في مقررات اللغة العربية والتربية الدينية غالباً ما تكون المرجعية أو الاستشهاد بالمرجعية الدينية، ونجد أحياناً مرجعية محلية غالباً ما تكون أقوال السيد الزعيم أو القائد أو توجيهاته في بعض القضايا المثارة، ولكن فيما يتعلق بالمقررات التي قمنا بتحليلها (الفلسفة للصف الأول والثالث الثانوي العام والتاريخ للصف الأول والثالث أيضاً وكذا التربية الوطنية للصف الأول والثالث الثانوي)، فإن المرجعية المعتمدة هي المرجعية الدولية والدينية والمحلية والقومية، حيث أسفر التحليل على ما يلي:

أ ـ التربية الوطنية للصف الأول الثانوي

بلغت جملة الفقرات 72 فقرة تتعلق بكافة حقوق الإنسان بلغت 6 فقرات بنسبة 33, 8٪ بالنسبة للمرجعية الدولية و29 فقرة بنسبة 27, 40 بالنسبة للمرجعية الدينية و36 فقرة بنسبة 50٪ مرجعية محلية، فقرة واحدة بنسبة 38, 1٪ فيما يخص المرجعية القومية.

ولعل اعتماد المرجعية المحلية بنسبة 50٪ يعود إلى أن موضوع الكتاب تحت مسمى «مصر ودورها الحضاري» وهو يتعلق بإلقاء الضوء على تاريخ مصر في التاريخ الفرعوني والإسلامي والحديث ويهدف إلى تعزيز الانتماء الوطني والاعتزاز بالوطن وتاريخه.

ب ـ التربية القومية للصف الثالث الثانوي

بلغت الفقرات 134 فقرة؛ 34 فقرة بنسبة 27، 25٪ للمرجعية الدولية و14 فقرة بنسبة 44، 10٪ للمرجعية الدينية و39 فقرة بنسبة 10, 29٪ للمرجعية المحلية وفقرة واحدة بنسبة 0,74٪ للمرجعية الإقليمية و46 فقرة بنسبة

34،32٪ للمرجعية القومية وربما يعلو شأن المرجعية القومية 34،32٪ ثم المرجعية المحلية 29,10٪ تعود إلى طبيعة المقرر الدراسي حيث عنوانه «التربية القومية: يقظة المجتمع المصري»، ويعالج قضايا التأثير المتبادل بين الحضارة الأوروبية والعربية الإسلامية والتيارات الفكرية في مصر الحديثة والشرق العربي، ومظاهر التجديد والاعتدال في المجتمع المصري والقومية العربية أفرد لها الكتاب بابا كاملا أكثر من نصف المقرر الدراسي.

ج ـ التاريخ للصف الأول الثانوي

بلغت الفقرات 131، منها 55 فقرة بنسبة 41،98٪ للمرجعية الدينية وفقرة واحدة بنسبة 0,76٪ للمرجعية الدولية و7 فقرات بنسبة 5،34٪ للمرجعية الإقليمية و 50 فقرة بنسبة 38،16 للمرجعية المحلية و18 فقرة بنسبة13،74٪ للمرجعية القومية. وربما تعود غالبية النسبة 41،98٪ للمرجعية الدينية و38،16٪ للمرجعية المحلية المتعلقة بطبيعة الموضوعات الواردة في الكتاب المدرسي التي تتمحور حول «مصر وحضارات العالم القديم» وهو يعالج الحضارة الفرعونية القديمة ويركز على البعث والخلود وحضارات العراق القديمة وحضارة الرومان والإغريق، وعلاقاتهما بحضارة مصر القديمة ومصر تحت الحكم الروماني، وتاريخ الحضارات هنا يدور المقرر الدراسي حول قضية الدين والبعد المحلي.

د ـ التاريخ للصف الثالث الثانوي

بلغت جملة الفقرات 133 منها 40 فقرة بنسبة 30,7٪ للمرجعية الدولية و22 فقرة بنسبة 16،54٪ للمرجعية الدينية و34 فقرة بنسبة 25،56٪ للمرجعية المحلية ولا شيء للمرجعية الإقليمية و37 فقرة بنسبة27،81٪ بالنسبة للمرجعية القومية، وهنا تحتل المرجعية الدولية الصدارة وتتلوها المرجعية القومية ثم المحلية وتراجعت المرجعية الدينية على الرغم من أن موضوعات الكتاب جلها يناقش الحضارة الإسلامية وتاريخ مصر الحديث والمعاصر والكتاب مقسم

مناصفة بين الموضوعين ولكن تفسيري لهاذ الأمر يعود إلى طبيعة المؤلفين وتوجهاتهم الفكرية والسياسية في عرض الموضوعات والتعامل مع الشأن الإسلامي بوصفه مكونا حضاريا عالميا وليس ممارسات لشعائر وطقوس فقط.

هـ - الفلسفة للصف الأول الثانوي

بلغ إجمالي فقرات الكتاب 513، منها 130 فقرة متعلقة بحقوق الإنسان ولم ترد أية فقرات تتعلق بحقوق الطفل، وندرة الحقوق المتعلقة بالمرأة مثل الحق في المساواة التعليمية والعمل، أما بالنسبة إلى حقوق الجماعات والشعوب فلم تذكر في الكتاب صراحة وإنما جاء ذكرها ضمنياً عند الحديث عن قيمة العدالة في ص (23) وبالنسبة إلى حقوق الشعوب جاء 12 فقرة في الصفحات (10، 33، 35، 36، 37). والكتاب موضوعه مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي ويشمل الحديث حول مبادئ الفلسفة، ومفاهيم الفلسفة ومبادئ المنطق ومبادئ التفكير العلمي.

و - الفلسفة (للمرحلة الثانية) من التعليم الثانوي

وهو مقرر على طلاب المرحلة الثانية (سواء في الصف الثاني أو الثالث حسب رغبة الطالب) وينشغل بالفلسفة والمنطق، والباب الأول ينشغل بمدخل إلى الفلسفة وارتباطها بالإنسان والباب الثاني مشكلة الشك واليقين، والباب الثالث الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الإسلامي والباب الرابع الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الاجتماعي الغربي، والباب الخامس الإنسان ومشكلة الإلزام الخلقي.

ويتضمن الكتاب 1162 فقرة منها 159 تتعلق بحقوق الإنسان ولقد وردت حقوق الإنسان بصورة قليلة وبنسبة 15٪ من مجموع الفقرات، ولم ترد فقرات تتصل بحقوق الجماعات وندرة الحقوق المتعلقة بالمرأة والطفل وكذا بعض الحقوق الفردية ولقد كانت المرجعية المعتمدة على أقوال وأفكار الفلاسفة والمفكرين الذين وردت على ألسنتهم مناقشة الموضوعات المقررة في الكتاب المدرسي.

5- طبيعة عرض حقوق الإنسان في المناهج

يتم عرض حقوق الإنسان كعبارات مستقلة، أو جمل مستقلة ربما تخدم سياق الحديث، فمثلاً في كتاب التاريخ للمرحلة الثانية من التعليم الثانوي في تجربة محمد علي في تحديث المجتمع المصري يتحدث عن بناء المدارس وتشييدها واهتمامه بالتعليم وكذا بتعليم المرأة بوصفه كان يسعى إلى إحداث تنمية في المجتمع وبناء دولة حديثة معاصرة، فالحديث عن موضوعات حقوق الإنسان هو ضمن فقرات وعبارات صريحة أحياناً وضمنية ولكن ليست من خلال مدخل مستقل ينصرف إلى الاهتمام أساساً بحقوق الإنسان أو من خلال مدخل مندمج أو مؤسس على مفاهيم وقيم حقوق الإنسان، هذا الأمر الذي ليس وارداً لاعتبارات عديدة منها أن وعي القائمين على صناعة وصياغة المناهج الدراسية يخلو تماماً من ذلك الأمر وليس ضمن الشروط التي تطرحها وزارة التربية والتعليم في مسابقات تأليف الكتب الدراسية، وتظل القضية رهن الوعي الشخصي والموقف من قضايا حقوق الإنسان بالنسبة إلى مؤلفي الكتب الدراسية، وأما ما يتجاوز الكتب الدراسية، وذلك من خلال الأنشطة التربوية الصفية أو اللاصفية التي تمارس داخل المدرسة مثل: جماعة الصحافة، والإذاعة المدرسية، وجماعة المحافظة على البيئة، وأسرة اللغة العربية، وجماعة المناظرات والحوارات، والندوات التي تعقد بالمدرسة ويقوم بالمحاضرة فيها أساتذة من المدرسة أو ضيوف من المجتمع المحلي أو أحد الشخصيات العامة، فإن قضايا المرأة، والطفل والبيئة وذوي الاحتياجات الخاصة تلقى رعاية وأهمية وتغيب تماماً قضايا حقوق الإنسان، وذلك نظراً لاشتباكها مع القضايا العامة واتخاذ مواقف محددة حيال بعض القضايا المطروحة في المدرسة أو خارجها كالعنف والضرب وافتقاد الحوار التربوي داخل المؤسسة التربوية، وتظل المناهج المدرسية على مستوى الأنشطة رهن القائمين عليها ووعيهم وتدريبهم على ذلك الأمر.

القسم الثالث: تحليل مضمون الكتب المدرسية

1- في هذا القسم سنعرض للكتب المدرسية التي قمنا بتحليلها ومقاربة محتوياتها مع السياق العام لعرض المادة التعليمية وكذا مقاربتها مع غيرها من المواد التعليمية الأخرى والأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة لتدريس المنهج الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر، والكتب التي حللت حسب مقتضيات وفنيات وتقنيات منهج تحليل المحتوى- المضمون- حسب الإجراءات العلمية المتعارف عليها، هي كما يعرضها الجدول التالي:

جدول (6) الكتب الدراسية التي تمت دراستها

لمرحلة التعليم الثانوي العام 2001/ 2002

م	الكتاب المدرسي	الصف الدراسي	
		الصف الأوّل	المرحلة الثانية (الصف الثاني أو الثالث)
1	التربية الوطنية	1	– 1
2	التاريخ	1	– 1
3	الفلسفة	1	– 1

وكما هو واضح من الجدول السابق، فإن الكتب التي خضعت للدراسة والبحث مقررة على الصف الأول الثانوي، وهي مقررات إجبارية لجميع الطلاب وبعضها مقرر على طلاب المرحلة الثانية من التعليم الثانوي وهي تشمل الصف الثاني والصف الثالث الثانوي. وذلك اعتباراً من العام الدراسي 1994/ 1995، حيث كان النظام السابق على ذلك يعني أن مرحلة التعليم الثانوي العام تشمل الصفوف الثلاثة، الأول والثاني والثالث، والصف الثالث يعد اجتيازه بمثابة الحصول على شهادة الثانوية العامة، إلا أن التعديل الذي أجري عام 1994 جعل شهادة إتمام الدراسة الثانوية- الثانوية العامة- هي الصف الثاني والثالث كوحدة واحدة بعد

أن كانت تشمل الصف الثالث الثانوي فقط، ويقسم الطلاب بعد الصف الأول إلى علمي علوم وعلمي رياضيات وأدبي وكل مجموعة تدريس مواد إجبارية ومواد اختيارية مؤهلة للالتحاق بالجامعة.

والكتب موضوع الدراسة والبحث تتعلق بالصف الأول وهو عام ومشترك وإجباري على جميع طلاب التعليم الثانوي أما مقررات المرحلة الثانية (الصف الثاني والثالث) بها مواد إجبارية ومواد اختيارية وتم تعديل آخر في عام 1998 جعل مادة التاريخ إجبارية على طلاب القسم الأدبي والملحق رقم (2) و (3) يوضحان خطة الدراسة بعد عام 1994 حسب القرارات الوزارية المنظمة للتعليم الثانوي العام في مصر.

أولاً: التربية الوطنية للصف الأول الثانوي

وهي مقرر إجباري لجميع الطلاب في المرحلة الثانوية في الصف الأول، والكتاب يقع في 102 صفحة من الحجم الكبير ولا يتضمن أي صور أو أشكال أو خرائط طوال تلك الصفحات وموضوعه الأساسي «مصر ودورها الحضاري» «ألفه ثلاثة من كبار أساتذة التاريخ الحديث بالجامعات المصرية.

لم يرد في الأهداف العامة للكتاب ما يشير بشكل صريح أو ضمني إلى أي حق من حقوق الإنسان كما لم يرد موضوع أو باب أو فصل يتعلق بحقوق الإنسان عامة، وتنحصر الأهداف العامة للكتاب في تنمية إحساس الطالب بالاعتزاز والفخر بوطنه وتنمية روح الانتماء للوطن وبيان دور مصر الحضاري وربط الطالب بتراثه الحضاري، تلك أهم الأهداف العامة التي تتصدر الكتاب والمادة، وهي مادة نجاح ورسوب، ولكن لا تضاف درجاتها إلى مجموع درجات الطالب، وهذا يقلل من شأن وأهمية المادة الدراسية في ظل صراع المجاميع والدرجات المرتفعة.

* د. عبد العظيم رمضان أستاذ التاريخ الحديث بجامعة المنوفية، ود. رؤوف عباس محمد أستاذ التاريخ الحديث بجامعة القاهرة ود. أحمد زكريا الشلق أستاذ التاريخ الحديث بجامعة عين شمس.

وبتحليل الكتاب المدرسي موضوع الدراسة يتضح لنا من الجدول رقم (1) في ملحق الجداول النصيب النسبي لكل حق من حقوق الإنسان المعتمدة في التحليل وتكرارها والنسبة المئوية.

- إن إجمالي الحقوق الفردية 38 بنسبة 77, 52٪ وإجمالي الحقوق الخاصة 27 بنسبة 5, 37٪ وحقوق الشعوب والجماعات 7 بنسبة 9،72٪ ومجمل الحقوق تساوي ,72٪ كما يتضح لنا أن الحق في الحياة وحق الكرامة والحق في التسامح لم يرد لهم ذكر في مضمون الكتاب لا بشكل صريح أو ضمني. وبلغت أعلى نسبة حقوق الطفل 15 تكرارا بنسبة 83, 20٪، ويليها حقوق المرأة 12 تكرار بنسبة 16،66٪ والحق في المواطنة 12 تكرارا بنسبة 16،66٪.

- والمدهش هنا أن الكتاب موضوعه الأساسي: مصر ودورها الحضاري وتغلب عليه حقوق الطفل والمرأة، وتقل حقوق الجماعات والشعوب في تقرير مصيرها 7 تكرارات بنسبة 9،72٪، وهذا أمر مدهش في محتوى الكتاب.

والجدول (2 و 3) بملحق الجداول يوضح كيفية تناول حقوق الإنسان.

- بلغت الحقوق الفردية 38 تكرارا والحقوق الخاصة 27 تكرارا وحقوق الجماعات والشعوب سبعة.

- وبلغت نسبة عرض الحقوق الفردية بنسبة 92،10.٪ صريح وبنسبة 7،89٪ ضمني، وبنسبة 92،15٪ إيجابي، وبنسبة 7،89٪ سلبي. ويتضح من ذلك عرض الحقوق الفردية جاء صريحاً وإيجابياً بنسبة تتجاوز 90٪.

- أما الحقوق الخاصة (حقوق المرأة والطفل) فبلغت 25 تكرلرا وبنسبة 92،59 ٪ صريح وبنسبة 7،40 ٪ ضمني وبنسبة 100٪ إيجابي.

- وبالنسبة لحقوق الجماعات والشعوب بلغت 6 تكرارات وبنسبة58،71٪ صريح وتكرار واحد وبنسبة14،28٪ ضمني، وبنسبة58،71٪ إيجابي وبنسبة 14،28٪ سلبي، ويمكن ملاحظة أن إجمالي الحقوق بلغت 66 تكرارا صريحا بنسبة 91،66٪ و 6 تكرارات وبنسبة 8،33٪ ضمني و94،44٪ إيجابي و5،55٪ سلبي، ويمكن ملاحظة عامة أن تصنيف ورود عرض الحقوق كان صريحاً وإيجابياً، وقلت بل ندرت نسبة تواجدها وعرضها بشكل ضمني

وسلبي.. وربما يعود ذلك إلى طبيعة المقرر الدراسي حول التربية الوطنية وموضوعه: مصر ودورها الحضاري والمرحلة العمرية للطلاب 15 عاماً سن الصف الأول الثانوي ما بين 14-16 عاماً للطلاب، وربما تكون تلك المرحلة العمرية في حاجة إلى المباشرة والصراحة في عرض حقوق الإنسان، والجدول (4) بالملحق يوضح المرجعية التي تم التعامل بها في عرض حقوق الإنسان في كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوي.

يمكن ملاحظة ما يلي على الجدول (4) بالملحق فيما يتعلق بالمرجعية المعتمدة لحقوق الإنسان.

- بلغت إجمالي الفقرات 6 فقرات للحقوق الفردية ولم ترد الحقوق الخاصة أو حقوق الشعوب والجماعات وبلغت نسبة المرجعية الدولية 8،33٪ والمرجعية الدينية40،27٪ والمرجعية المحلية 50٪ والقومية 1،38٪، وربما يمكن تفسير ذلك على أن الكتاب المدرسي يركز بالدرجة الأولى حول: دور مصر الحضاري وهو حسب الموضوعات الواردة في الكتاب يهتم أساساً بدور مصر الحضاري ومن هنا فإن الجانب المحلي استحوذ على 50٪ من نسبة التكرارات واعتبر هو المرجعية الأساسية في التناول.

ثانياً : التربية الوطنية (التربية القومية) للصف الثالث الثانوي

يقع الكتاب في 127 صفحة من الحجم المتوسط ويحمل عنوانه: يقظة المجتمع المصري، ويتضمن قسمين رئيسيين، القسم الأول يناقش طرق ومظاهر التأثير المتبادل بين الحضارتين الإسلامية والأوروبية وينصرف بشكل رئيسي إلى أثر الحضارة العربية والإسلامية في الحضارة الأوروبية وأثر الحضارة الأوروبية في المجتمع المصري أما القسم الثاني فيناقش القومية العربية، ويعالج المبدأ القومي- الدولة القومية- القومية العربية- التكامل بين الأقطار العربية كبديل للوحدة السياسية. أما الصور والأشكال الموجودة فكلها تتعلق بصورة أبطال قوميين مصريين وخريطة للوطن العربي وبعض صور المساجد- الأزهر- المسجد النبوي.

ويمكن ملاحظة ما يلي على الجدول (5) بالملحق فيما يتعلق بالتوزيع النسبي لكل حق من حقوق الإنسان.

– إن إجمالي الحقوق الواردة 134 انفردت الحقوق الفردية بحوالي 78 حقا بنسبة 20, 58٪ وغابت عن تلك الحقوق، الحق في الحياة واحتل الحق في التضامن20،89٪ يليه الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بنسبة 13،43٪.

– بلغت الحقوق الخاصة بالطفل والمرأة حوالي 22 تكرارا أي بنسبة 43, 16٪ واحتل حق الطفل المكانة الأولى.

– بلغت حقوق الجماعات والشعوب حوالي 34 بنسبة35،37٪ وكانت حقوق الشعوب أعلى مرتبة حيث بلغت نسبتها حوالي20،89٪.

أما طريقة تناول الحقوق بالطريقة الصريحة أو الضمنية أو الإيجابية أو السلبية فيوضحها الجدول (6 ، 7) بالملحق.

– بلغت إجمالي الحقوق الفردية 78 صريحة بنسبة93،58٪ وضمنية بنسبة 6،41٪ وإيجابية بنسبة 100٪ أما الحقوق الخاصة فكانت صريحة بنسبة 90،900٪ وضمنية بنسبة9،09٪ وإيجابية بنسبة 100٪، أما حقوق الجماعات والشعوب فبلغت 34 صريحة بنسبة 100٪ وإيجابية بنسبة 100٪، ولعل ذلك يفسر أن الكتاب وهو يتحدث عن يقظة المجتمع المصري كان صريحاً في عرض الحقوق وإيجابياً أيضاً، ولم تأت الحقوق على خلاف ذلك، أما المرجعية التي تم اعتمادها في عرض حقوق الإنسان فالجدول (8) بالملحق يوضح ذلك.

ويمكن ملاحظة الآتي على الجدول (8) بالملحق:

– بلغت إجمالي الحقوق 134، الحقوق الفردية 78 حقا جاءت 12 بنسبة 8،95٪ مرجعيّة دولية و8 بنسبة 5،97. مرجعية دينيه و28 بنسبة20،89 مرجعية محلية، ولم ترد المرجعية الإقليمية، و30 بنسبة22،38٪ مرجعية قومية، ويمكن ملاحظة أن المرجعية القومية تليها المحلية تأتي في المقدمة، وهذا أمر طبيعي نظراً لطبيعة الكتاب المدرسي نفسه الذي يعالج في قسمه الثاني موضوع القومية العربية.

- وبالنسبة إلى الحقوق الخاصة بلغت 22 منها 14 نسبة 10،44٪ مرجعية دولية، و8 بنسبة5،97٪ مرجعية محلية ولم ترد المرجعية الدينية ولا الإقليمية والقومية بالنسبة إلى الحقوق الخاصة. أما حقوق الجماعات والشعوب فقد بلغت 34 منها 8 بنسبة5،97٪ مرجعية دولية و 6 بنسبة 4،47٪ مرجعية دينية و 3 بنسبة 2،23٪ مرجعية محلية و 1 بنسبة 0،74٪ إقليمية وإقليمية و16 بنسبة 11،94٪ مرجعية القومية ولعل احتلال المرجعية القومية المرتبة الأولى يعد أمراً طبيعياً بالنسبة لموضوع الكتاب نفسه.

ثالثاً : التاريخ للصف الأول الثانوي

يشمل الكتاب المدرسي، كتابين الأول يتحدث عن مصر القديمة، والثاني عن أضواء على تاريخ مصر في الحقبة القبطية، والكتاب الأخير عبارة عن 31 صفحة من الحجم الكبير وتضمن صورة للقديس مرقس وصورة لدير القديس أنطونيوس، والكتاب تم إضافته للمنهج بعد طول إهمال لتاريخ مصر القبطي والتركيز على التاريخ القديم- الفرعوني- ثم القفز على الحقبة الإسلامية متجاهلين، الحقبة القبطية، من هنا فإن صيحات الرأي العام والكُتاب والمفكرين ومنظمات حقوق الإنسان والمجتمع المدني، والتي أثارت هذا الموضوع خلال العقد المنصرم كان نتيجة إدخال كتاب مستقل وإن كان قليل الحجم، 31 صفحة يتحدث عن تاريخ مصر القبطي والمرحلة القبطية، والجدول (9) بالملحق يوضح التوزيع النسبي لنصيب كل حق من إجمالي الحقوق الواردة بالكتاب.

ويمكن ملاحظة ما يلي على الجدول (9) بالملحق:

- بلغت إجمالي الحقوق 131 ، احتلت الحقوق الفردية 73 بنسبة55،73٪ والحقوق الخاصة 52 بنسبة 39،69٪ وحقوق الشعوب والجماعات 6 بنسبة 4،58٪.

- احتلت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المرتبة الأولى ثم الحق في المساواة ثم حق المواطنة وذلك فيما يتعلق بالحقوق الفردية.

– كما كان للحقوق الخاصة (حقوق المرأة وحقوق الطفل) مكانة عالية حيث بلغت نسبتها 39،69٪ من إجمالي الحقوق.

والجدول (10) بالملحق يوضح التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق (صريح، ضمني، إيجابي، سلبي) على مستوى الحقوق الفردية، ثم الحقوق الخاصة، ثم حقوق الجماعات والشعوب، والتصنيف حسب طريقة تناوله في كل مجموعة من مجموعات التحليل.

ويلاحظ على الجدول (11) بالملحق ما يلي فيما يتعلق بطريقة تناول حقوق الإنسان:

– بلغت إجمالي الحقوق الفردية 83 منها 57 تم عرضها بطريقة صريحة بنسبة68،67٪ و26 ضمني بنسبة 31،32٪ وإيجابي 6 بنسبة 79،51٪ وسلبي 37 بنسبة12،97٪ واحتلت الحقوق الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المرتبة الأولى يليها حق المساواة.

– بلغت الحقوق الخاصة (حقوق المرأة والطفل) 42 منها صريح 37 بنسبة 88،09٪ و 5 ضمني بنسبة 11،90 وإيجابي 42 بنسبة 100٪.

– وبلغت حقوق الجماعات والشعوب 6 منها 5 صريحة بنسبة 83،33٪ وواحد ضمني بنسبة 66.16٪ و5 إيجابي بنسبة 83،33٪ وواحد سلبي بنسبة 16،66٪.

– وبلغت إجمالي الحقوق التي تم عرضها بصورة صريحة 99 بنسبة 75،57٪ و 32 ضمني بنسبة 24،42٪، وبلغت جملة الحقوق التي تم عرضها بصورة إيجابية 113 بنسبة 86،25٪ والتي تم عرضها بصورة سلبية 18 بنسبة 13،74٪، كما هو واضح في جدول (16) فيما يتعلق بالنسبة لمجموعات الحقوق وفي الجدول (11) تمت المقارنة بالنسبة لإجمالي الحقوق ككل.

بقراءة الجدول (12) بالملحق يتضح لنا ما يلي فيما يتعلق بالمرجعية المعتمدة لحقوق الإنسان.

– بلغت إجمالي الحقوق 131، الحقوق الفردية بلغت المرجعية الدينية التي تم الاعتماد عليها نسبة 17،55٪ مقابل 0،76٪ للمرجعية الدولية و 5،34٪

للمرجعية الإقليمية و 27،48٪ للمرجعية المحلية و12،21٪ للمرجعية القومية. ولعل ذلك يعود إلى أن موضوعات الكتاب تتعلق بمصر وحضارات العالم، ومن هنا فإن الدور المحلي يمثل المكانة الأكبر.

- أما فيما يتعلق بالحقوق الخاصة (حقوق المرأة والطفل) فبلغت المرجعية الدينية 21،37٪ مقابل 10،68٪ للمرجعية المحلية وغابت كل المرجعيات الأخرى التي يمكن الاعتماد عليها.

- أما فيما يتعلق بالجماعات والشعوب فإن المرجعية الدينية3،05٪ مقابل 1،52٪ للمرجعية القومية، وفيما يتعلق بكافة الحقوق فإن المرجعية الدينية احتلت 41،98٪ مقابل 0،76٪ للدولية و5،34٪ للإقليمية و38،16٪ للمحلية و 13،54٪ للمرجعية القومية.

رابعاً: التاريخ للمرحلة الثانية من الثانوية العامة

يقع الكتاب في 312 صفحة من الحجم الكبير ويتضمن العديد من الصور للقادة السياسيين والحكام والزعماء الوطنيين وخرائط تتعلق بالوطن العربي. ويشمل القسم الأول الحضارة الإسلامية ويشمل سبعة فصول تناقش الحضارة العربية قبل الإسلام ونظم الحضارة الإسلامية. أما القسم الثاني فيناقش تاريخ مصر والعرب الحديث.

ويتضح لنا ما يلي من مناقشة الجدول (13 و 14) بالملحق فيما يتعلق بطريقة عرض حقوق الإنسان والتوزيع النسبي لكل حق من الحقوق:

- بلغت إجمالي الحقوق 133، منها 77 بنسبة 57،90٪ للحقوق الفردية، وبلغت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أعلى مرتبة بنسبة 14،28٪ يليها حق المواطنة 12،03٪ ثم حق التضامن 11،27٪.

- كما بلغت الحقوق الخاصة (حقوق المرأة والطفل) 13 بنسبة 9،77٪ وحقوق الجماعات والشعوب 43٪ بنسبة 32،33٪، وبلغت حقوق الشعوب 26،31٪ أعلى مرتبة يليها حقوق الجماعات 6،01٪.

والجدول رقم (14) بالملحق يوضح طريقة تناول الحقوق الواردة في كتاب التاريخ للصف الثاني والثالث الثانوي للعام 2001/ 2002 مصنفة حسب كل مجموعة على حدة بالنسبة للحقوق الفردية ثم الحقوق الخاصة ثم حقوق الجماعات والشعوب.

يمكن ملاحظة ما يلي على الجدول (14) بالملحق فيما يتعلق بطريقة عرض حقوق الإنسان:

- بلغت جملة الحقوق الفردية 77 والحقوق الخاصة 13 وحقوق الجماعات والشعوب 43، وكان عرض الحقوق الفردية بنسبة 98،7٪ بطريقة صريحة مقابل 1،29٪ بطريقة ضمنية و66،23٪ بطريقة إيجابية و 33،76٪ بطريقة سلبية.

- أما الحقوق الخاصة فكان عرضها 92،03٪ بطريقة صريحة مقابل 7،69٪ بطريقة ضمنية و76،92٪ بطريقة إيجابية مقابل 23،07٪ بطريقة سلبية. أما حقوق الجماعات والشعوب فتم عرضها بنسبة 100٪ صريحة و55،81٪ بطريقة إيجابية مقابل 44،18٪ بطريقة سلبية.

- وإجمالي الحقوق 133 منها 131 بنسبة 98،49٪ صريحة مقابل 2 بنسبة 1،50٪ ضمني و 63،10٪ بطريقة إيجابية مقابل 36،09٪ بطريقة سلبية.

والجدول (15) بالملحق يوضح طريقة تناول الحقوق بالنسبة إلى إجمالي الحقوق والبالغة 133 حقا.

والجدول (16) بالملحق يوضح المرجعية المعتمدة في تناول حقوق الإنسان الواردة في كتاب التاريخ للمرحلة الثانية من الثانوية العامة للصف الثاني أو الثالث للعام 2001/ 2002.

- بلغت الحقوق الفردية 18 بنسبة 13،53٪ للمرجعية الدولية و6،76٪ مرجعية دينية و 24،06٪ للمرجعية المحلية و 13،53٪ للمرجعية القومية.

أما الحقوق الخاصة بلغت نسبة الاعتماد على المرجعية الدولية 8،27٪ و1،50٪ للمرجعية الدينية ولم يرد ذكر المرجعيات الأخرى. أما حقوق الجماعات والشعوب فبلغت نسبة الاعتماد على المرجعية الدولية8،27٪ مقابل8،27٪ للمرجعية الدينية و 1،50٪ للمرجعية المحلية 14،28٪ للمرجعية القومية.

– كما بلغت إجمالي الحقوق حسب الاعتماد على المرجعيات المعتمدة في التحليل فكان نصيب المرجعية الدولية 30،07٪ مقابل 54.16٪ للمرجعية الدينية و25،56٪ للمرجعية الإقليمية و27،81٪ للمرجعية المحلية، ولعل احتلال المرجعية الدولية ثم القومية ثم المحلية أعلى المراتب حسب الترتيب يعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة موضوعات الكتاب الدراسي والتي تتحدث عن مصر وحضارتها الإسلامية وتاريخها الحديث ودورها في استقلال الشعوب العربية وتكوين جامعة الدول العربية ودور مصر الريادي– الإقليمي الدولي الذي لعبته خلال عقد الستينات بشكل واضح في حركة التحرر العربي والعالم الثالث.

خامساً : الفلسفة للصف الأول الثانوي

يقع الكتاب في 124 صفحة من الحجم الكبير ويحتوي على 513 فقرة بخلاف الغلاف والمقدمة وفهرست المحتويات وعنوان الكتاب: «مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي»، ويتضمن ثلاثة أبواب رئيسية، يعالج الباب الأول مبادئ الفلسفة، أما الباب الثاني فيناقش مبادئ المنطق، أما الباب الثالث وعنوانه: مبادئ التفكير العلمي فيناقش التفكير، معناه وأهميته وأنماطه والتفكير العلمي.

والجدول (17) بالملحق يوضح التوزيع النسبي لكل حق من حقوق الإنسان كما هي واردة في الكتاب المدرسي.

ومن خلال الجدول (17) بالملحق يمكن ملاحظة ما يلي:

– لقد بلغت جملة فقرات حقوق الإنسان حوالي 145، منها 130 خاصة بالحقوق الفردية وبنسبة 89،67٪، واحتلت حقوق العدالة ثم الحرية ثم التسامح المرتبة الأعلى وذلك يعود إلى طبيعة المقرر حيث يوجد باب خاص بالعدالة من وجهة نظر الفلسفة.

– كما بلغت الحقوق الخاصة (الطفل والمرأة) عدد 2 بنسبة 1،47٪ ولقد اختفت الحقوق الخاصة بالطفل وكانت حقوق المرأة شبه منعدمة، وإن كان تواجدها في الحقوق الأخرى، ولكن ليس تحت مسمى صريح وواضح بحقوق المرأة، حيث اقتصر الحديث عن المرأة عند التطرق لقيمتي العدالة والمساواة في

ص26 فلقد جاء حق المرأة في المساواة متضمناً في القيمتين السابقتين ولم يذكر شيء عن حق المرأة في التعليم والعمل.

– أما حقوق الجماعات والشعوب فقد بلغت 13 بنسبة 8،96٪ واحتلت حقوق الشعوب المرتبة الأعلى وانعدمت تقريباً حقوق الجماعات ولم تذكر صراحة.

والجدول (18) بالملحق يوضح طريقة تناول حقوق الإنسان في كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي 2001/2002 من حيث عرضها بطريقة صريحة أو ضمنية إيجابية أم سلبية.

ويمكن أن نلاحظ ما يلي على الجدول (18) بالملحق فيما يتعلق بطريقة تناول حقوق الإنسان ؛

– أن غالبية الحقوق الفردية جاءت ضمنية وبنسبة 68،89٪ من إجمالي الحقوق المتعلقة بحقوق الإنسان والواردة في كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي. كما أن الحقوق الخاصة بالطفل والمرأة غابت تماماً ولم يكن لها ذكر في ثنايا عرض المادة التعليمية، إلا من حيث ورودها في قيم أخرى يمكن استنتاجها من تلك القيم بصورة غير مباشرة للغاية.

– كذلك فإن حقوق الشعوب والجماعات غلبت عليها الصفة الضمنية وليست الصريحة، وربما يعود ذلك إلى طبيعة المادة التعليمية المتعلقة بالتفكير الفلسفي والمنطقي والعلمي حيث انشغل الكتاب بشكل رئيسي بعرض أنماط التفكير وأنواعه وطرائقه وسبله، ولم ينشغل في كيفية إعمال هذا التفكير في حياة الناس والحصول على حقوقهم الواردة في الدساتير والمواثيق الدولية. لذلك نستطيع القول إن طريقة عرض حقوق الإنسان الواردة بالكتاب غلب عليها الطابع السري غير العلني.

والجدول (19) بالملحق يوضح لنا المرجعية التي اعتمدت في تناول حقوق الإنسان في كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي لعام 2001/ 2002.

بقراءة الجدول (19) بالملحق يمكن أن نلاحظ ما يلي:

– بلغ إجمالي الحقوق الفردية التي اعتمدت المرجعية الدولية 44 وبنسبة 30،34٪ مقابل 21 وبنسبة 14،48٪ للمرجعية الدينية و18 وبنسبة 12،41٪

للمرجعية المحلية واثنين فقط وبنسبة 1،37٪ للمرجعية الإقليمية، وذلك مقابل 45 وبنسبة 31،03٪ للمرجعيات الأخرى والمقصود بها هنا تلك المرجعيات التي تعود إلى فكر الفلاسفة والمفكرين الواردة في كتبهم أو على ألسنتهم، وهي ربما تتحدث عن الحرية من المنظور الفلسفي مثلاً عند كانط أو هيجل أو الكرامة من وجهة نظر كانط، وليست من وجهة نظر دينية أو دولية حسب المواثيق والقرارات الصادرة عن الأمم المتحدة وهيئاتها.. لذلك أفردنا مرجعية أخرى لأقوال الفلاسفة والمفكرين والكتاب الواردة أفكارهم ودراساتهم بالكتاب المدرسي.

- كذلك يمكن ملاحظة أن المرجعية الدولية والأخرى احتلت المراكز الأولى على التوالي وغابت إلى حد ما بقية المرجعيات وكذا غاب ما يتعلق بالحقوق الخاصة وحقوق الجماعات والشعوب حيث توارت النسب بشكل ملحوظ.

كما لوحظ أن هناك بعض الفقرات تتضمن أكثر من حق من حقوق الإنسان، وقد تم رصد كل حق على حدة بكل الفقرات المتضمنة لها، ومثال لبعض الفقرات التي تتضمن أكثر من حق من حقوق الإنسان.

- في ص 11 الفقرة الأخيرة تداخل الحق في الحياة مع الحرية والعدالة.
- في ص 9 فقرة 3 تداخل الحق في الحياة مع العدالة والحرية.
- في ص 21 فقرة 2 تداخل الحق في الحياة مع العدالة والمساواة.
- في ص 26 فقرة 7 تداخل الحق في الحياة مع العدالة وحقوق المرأة.

وهذا التداخل يعود إلى الاعتماد على المرجعية الدينية فيما يتعلق بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية.. وهي نصوص بطبيعتها حمالة أوجه وقابلة للتأويل والتفسير في أكثر من اتجاه ولأكثر من سبب وغاية.

سادساً : الفلسفة للمرحلة الثانية من الثانوية العامة

يقع كتاب (الفلسفة والمنطق) المقرر على الطلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة كمادة اختيارية لعام 2002/2001 في 188 صفحة من الحجم الكبير ويتضمن الكتاب بعض صور الفلاسفة في الغرب والشرق ويحتوي على 1162

فقرة، ويشمل على جزءين، الأول: الفلسفة وصفحاته من ص11–106 ويتضمن 495 فقرة والجزء الثاني من ص 107–188 ويتضمن 667 فقرة.

وهذا الكتاب تم دمجه أخيراً حيث كان فيما سبق قبل عام 2000 يشمل كتاب الفلسفة مستقلاً وكتاب المنطق مستقلاً، تم الدمج في كتاب واحد يحوي الجزء الأول الفلسفة ويشمل على خمسة أبواب.

أما الجزء الثاني فيدرس المنطق، ويشمل المنطق والاستدلال ومكونات الاستدلال والقضايا والقياس والاستقراء والتكامل بين أنواع الاستدلال.

والجدول (20) بالملحق التالي يوضح التوزيع النسبي لكل حق من حقوق الإنسان كما وردت في كتاب الفلسفة المنطق لطلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة، وهي مادة اختيارية.

ويمكن ملاحظة ما يلي على الجدول (20) بالملحق:

بلغت إجمالي فقرات حقوق الإنسان 159 من جملة فقرات الكتاب 1162، واحتلت الحقوق الفردية 152 بنسبة 95،59٪ وتعد نسبة مرتفعة للغاية وطبعاً يعود ذلك إلى طبيعة المادة الدراسية المقدمة للطلاب حيث تتعلق بالفلسفة وأقوال الفلاسفة عبر العصور المختلفة والفلسفات الحديثة والمعاصرة وهي ترتبط بالأساس بالحقوق الفردية الخاصة بالعدالة والمساواة والكرامة والمواطنة.

كما أن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية احتلت المرتبة الثانية بعد الحقوق الفردية وبلغت 21 وبنسبة 13،20٪ وذلك أمر متوقع في ظل طبيعة ومواد الكتاب المدرسي والتي في جلها تناقش قضايا الحريات والحقوق وقضايا الجبر والاختيار والشك واليقين عبر الفلسفات الغربية وأقوال الفلاسفة العرب والمسلمين.. ولقد توارت إلى حد ما الحقوق الخاصة وحقوق الجماعات والشعوب.

والجدول (21) بالملحق يوضح تصنيف حقوق الإنسان الواردة في كتاب الفلسفة والمنطق لطلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة– مادة اختيارية– حسب طريقة تناولها صريح أم ضمني، إيجابي أم سلبي.

ومن خلال الجدول (21) بالملحق يمكن ملاحظة ما يلي:

- إن إجمالي الحقوق الفردية الصريحة بلغت 113 بنسبة 71،06٪ مقابل 39 بنسبة 24،52٪ وردت بطريقة ضمنية وإيجابية بلغت 136 بنسبة 58،53٪ مقابل 14 وبنسبة 8،80٪ سلبية أي أن الحقوق الفردية في جملتها أتت صريحة وإيجابية ومباشرة من خلال أقوال الفلاسفة والقيم المتضمنة في الفلسفات التي يدرسها الطلاب.

انخفضت نسب الحقوق الخاصة وحقوق الشعوب والجماعات بصورة ملحوظة، بل تكاد تكون منعدمة، وليس هناك من سبب سوى غياب الوعي لدى ذهنية المؤلفين وكذا غياب ثقافة حقوق الإنسان التي كانت تستلزم الاهتمام بتلك القضايا ولاسيما أن المادة الدراسية المقدمة لطلاب الثانوية العامة وهم الطلاب الذين سيلتحقون بالتعليم العالي والجامعي بعد أشهر من الدراسة، كان يلزم الاهتمام بقضايا حقوق الإنسان ولاسيما أن طبيعة المادة التعليمية كانت تساعد على ذلك الأمر حيث أنها تتعلق بالفلسفة والفلسفات المعاصرة وأقوال الفلاسفة وهي مجال هام وحيوي كان يمكن أن تعظم فيه من شأن قضايا حقوق الإنسان والسبب الظاهر أمامنا الآن هو غياب وعي القائمين بوضع وصناعة المناهج الدراسية.

والجدول (22) بالملحق يوضح المرجعية التي تم الاعتماد عليها في تناول حقوق الإنسان في كتاب الفلسفة والمنطق لطلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة لعام 2001/ 2002.

إن المرجعية المعتمدة بالنسبة إلى الحقوق الفردية كانت أغلبها في مرجعية أخرى ثم المرجعية الدينية وذلك أمر يدعو إلى الدهشة والغرابة فكتاب الفلسفة والمنطق تحتل المرجعية الدينية فيه حوالي 41 بنسبة 25،78٪ أي ربع المرجعيات والموضوعات المعالجة في متن الكتاب جلها يرجع إلى الفلسفة الغربية الحديثة والمعاصرة، أما فيما عدا ذلك فهو يعتمد على المرجعية الأخرى والتي رأينا أن تضم أفكار الفلاسفة والكتاب والمفكرين ويصعب تصنيفها ضمن المرجعيات المعتمة في التحليل احتلت 52،82٪ من جملة المرجعيات.

– تدنت نسب تواجد فقرات حقوق الإنسان الخاصة بحقوق المرأة والطفل وحقوق الجماعات والشعوب في كل المرجعيات المعتمدة في التحليل.

مقاربات منهجية ووجهة نظر

ولو أجرينا بعض المقاربات المنهجية لكتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي وكتاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة سنجد الآتي:

ـ بلغت جملة الفقرات في كتاب الفلسفة للصف الأول 513 فقرة تخص حقوق الإنسان منها 145 مقابل 1162 في كتاب الصف الثالث تخص حقوق الإنسان منها 159، وبلغ تناول الفقرات بشكل صريح حوالي 62،76٪ للصف الأول مقابل 73،58٪ للصف الثالث والضمني 37،34٪ للصف الأول مقابل 26،42٪ للصف الثالث والإيجابي 87،59٪ للصف الأول مقابل90،56٪ للصف الثالث والسلبي 12،41٪ للصف الأول مقابل 9،44٪ للصف الثالث.

ـ وبلغت المرجعية الدولية 38،62٪ للصف الأول مقابل 2،52٪ للصف الثالث، والدينية 15،86٪ للصف الأول مقابل 26،42٪ للصف الثالث والمحلية 13،10٪ للصف الأول مقابل 13،21٪ للصف الثالث والإقليمية 1،38٪ للصف الأول مقابل 3،77٪ للصف الثالث والمرجعية الأخرى 31،03٪ للصف الأول مقابل 54،09٪ للصف الثالث، لذا فإن حجم المرجعيات الأخرى يعد أكبر حيث أنه كان يصعب تصنيف الحقوق حسب المرجعيات المعتمدة، إذ أن الكتاب في الصفين الأول والثالث يحوي الفلسفات الغربية الحديثة والمعاصرة وكذا أقوال الفلاسفة والمفكرين.

2 ـ مدى تكامل المعلومات في ما بينها في إطار المادة التعليمية الواحدة كما وردت في الكتاب المدرسي

يتضح لنا مما سبق عرضه من جداول تحليل التوزيع النسبي وطريقة تناول حقوق الإنسان والمرجعية المعتمدة في التعاطي مع الحقوق سواء الفردية أو

الخاصة أو حقوق الجماعات والشعوب. إن تناول تلك الحقوق في الكتاب المدرسي الواحد لا ترابط بينها، حيث تأتي حسب السياق العام لطرح الموضوع دون وعي أو ثقافة بحقوق الإنسان في ذهنية واضع المنهاج المدرسي، فحقوق الشعوب تأتي إذا كان الحديث يتعلق بالاستقلال عن الاستعمار في كتب التاريخ والتربية الوطنية، ولا تأتي الحقوق في إطار حقوق الشعوب لنيل حريتها من نظم الحكم أو الحكام.. فحقوق الشعوب تظهر فقط فيما يتعلق بالنضال والكفاح ضد المستعمر الأجنبي، وهذا أمر طبيعي ومنطقي، أما الخطوة التالية وهي حقوق تلك الشعوب لنيل حرياتها (حرية التعبير، الاعتقاد، التظاهر، الأحزاب، والمنظمات.. الخ). فهي ليست واردة أصلاً لأن موضوعات الكتب لا تناقش تلك القضايا من أساسها.

ففي كتاب التربية الوطنية (مصر ودورها الحضاري) للصف الأول الثانوي في ص 76 تأتي حقوق وحريات الصحافة والرأي العام والحرية الشخصية وإبداء الرأي وحرية الاجتماع وحرية تكوين الأحزاب على لسان أحمد لطفي السيد (وزير المعارف الأسبق، 1938) وذلك في صدد الحديث عن الشخصيات المصرية ودورها في الكفاح والأمر يتكرر على لسان مصطفى كامل وسعد زغلول وسيد درويش وقبل هؤلاء جميعاً رفاعة الطهطاوي مؤسس الفكر الحديث في مصر.. وذلك يعني أن طبيعة الموضوع هي التي تفرض الحديث حول حقوق الإنسان دونما قصد أو وعي بتكوين المنهاج المدرسي على ثقافة حقوق الإنسان أو دمج حقوق الإنسان في المقررات الدراسية.

ومثال آخر في كتاب التاريخ- للمرحلة الثانية من الثانوية العامة- للصف الثالث الثانوي حينما يعرض الكتاب لأحوال المجتمع المصري تحت الاحتلال البريطاني فيتحدث عن أن هدف الاحتلال هو التعليم وتحويله إلى غرض تحقيق مصالح الاحتلال، وأن نسبة الأمية بلغت 92٪ بين البنين مقابل 97٪ في صفوف البنات في فترة الاحتلال البريطاني (1882- 1923). ويأتي الحديث حول حق التعليم وضرورة نشره وتعميمه ومجانيته في إطار مواجهة السياسة التعليمية للاحتلال البريطاني، ولا ينصرف الحديث عن حق التعليم وضرورته ومجانيته

كحق إنساني تكفله الدولة للأفراد.. ولكنه يأتي في سياق غيابه في ظل الاحتلال، ومن هنا فإن تناول الحق يرتبط بشكل أصيل بالموضوع المعالج، وليس تناوله في سياق تفعيل حقوق الإنسان أو السعي نحو تواجد الحقوق في المناهج الدراسية.

3 ـ كما أن تكامل ورود الحقوق في الكتب الدراسية مع بعضها البعض يكاد يكون منعدما حيث يمكن أن تتكرر الحقوق في كتاب دراسي على نفس الصف الدراسي وكتاب آخر، أي يمكن أن يأتي ذات الحق في التربية الوطنية والتاريخ والفلسفة أو اللغة العربية، وذلك يعود بالأساس إلى غياب الوعي بثقافة حقوق الإنسان أو افتقار القصد المسبق في تكريس حقوق الإنسان في المناهج الدراسية المختلفة، وكما أن الترابط والتكامل يغيب في الكتاب المدرسي الواحد، فإنه وبنفس الدرجة يغيب ويفتقد في الترابط والتكامل بين المواد الدراسية بعضها والبعض الآخر.

4 ـ أما فيما يتعلق بتنظيم المنهاج الدراسي، وتنظيم المعلومات والمعارف وتخطيطها فإنه يتناسب مع سن المتعلمين ومستواهم الذهني والمعرفي، لأن القاعدة التربوية المعتمدة في صياغة المناهج الدراسية تقوم على معرفة طبيعة المتعلم وعمره العقلي والزمني، ولكن الأمر اللافت للنظر هو تكرار الموضوعات وعرضها بطريقة تبعث على الملل والضجر لدى المتعلم من حيث طريقة العرض للمادة التعليمية والأنشطة المصاحبة لها سواء كانت أنشطة صفية أو أنشطة لا صفية.

فمثلاً في الصف الثالث الثانوي في كتاب: التربية القومية (يقظة المجتمع المصري) نجد الموضوعات تنحصر في العلاقة المتبادلة بين الحضارة العربية والإسلامية والحضارة الغربية وأثر كل منهما في الآخر، والقومية العربية: أسسها ومراحل نموها وتطورها وبعض تجارب الوحدة العربية، وهذه الموضوعات التي يدرسها طلاب الصف الثالث الثانوي تكاد تكون هي ذاتها موضوعات كتاب: التاريخ، حيث يعالج موضوع الحضارة الإسلامية وتاريخ مصر والعرب الحديث ومصر وقضايا العالم العربي المعاصر ويتعرض فيها للقومية العربية ودور مصر فيها وريادتها، وهي الموضوعات التي يقوم الطالب

بدراستها في التربية القومية، فالمستوى المعرفي المقدم للطلاب يراعي الاعتبارات النفسية والوجدانية من حيث النمو والتطور، إلا أنه على الجانب الآخر يقوم بالتكرار لذات الموضوع مما يؤدي إلى نفور الطلاب من الدراسة والمدرسة، ومن كره الطلاب للمادة المعروضة ولاسيما إذا كانت تتعلق بقضايا القومية العربية والوحدة العربية وتاريخ مصر والعرب الحديث والمعاصر ودور الحضارة العربية والإسلامية في العالم تصبح هذه الموضوعات عديمة الجدوى والأهمية وتصيب عقل الطالب بالسأم والضجر والسخط على الكتاب والمدرس والمدرسة.

وإذا كان ذلك فيما يتعلق بالمادة التعليمية، فإنه من باب أولى ينطبق أيضاً على الأنشطة والتدريبات المقترحة، فالأنشطة والتدريبات توضع من قبل الوزارة ولا تراعي اهتمام وميول الطلاب أصلاً، كما أن الوقت المخصص لها يكاد يكون مفتقدا نظراً لأنها لا ترتبط بمجموع الدرجات، وأن الصراع في مرحلة التعليم الثانوي قائم على اجتياز العقبات والسدود المنيعة التي توضع أمام الطلاب في الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ومن صف دراسي إلى أخر، عقب كل مرحلة يوجد عنق زجاجة على الطالب أن يجتازه، والاجتياز يكون من خلال تحصيل أكبر درجات ممكنة، لأن الالتحاق بالجامعة والتعليم العالي ولاسيما كليات القمة (الطب، الهندسة، الصيدلة، طب الأسنان، الاقتصاد والعلوم السياسية، الألسن) يكون بالدرجات الأعلى، من هنا فإن الصراع ينحصر بشكل رئيسي في المواد التعليمية وحفظها واسترجاعها كما هي حسب نموذج الإجابة المعد من قبل الوزارة والذي لا يسمح بأي مساحة للاختلاف أو الإبداع حيث أن السؤال له نموذج إجابة معد مسبقاً، ومن هنا فإن الالتزام بالنموذج يعد مقياس التفوق والجدارة في الالتحاق بكليات القمة، ومن دور الأنشطة والتدريبات التي لا تقود إلى ذلك الصراع ولا تؤدي بالضرورة للحصول على مجموع درجات بشكل جوهري في دورها الشكلي والثانوي والهامشي إلى جانب المعارف والمعلومات المقدمة من خلال الكتاب المدرسي.

5 ـ أما فيما يتعلق بصورة المرأة إجمالاً، فإن ورودها في الكتب التي خضعت للتحليل يعد قليلا للغاية، والصورة التي ترد عليها تكون زوجة حاكم أو ملكة أو أميرة، وأحياناً تكون زوجة زعيم سياسي مثل سعد زغلول في كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي، أما الصورة للمرأة العاملة والمناضلة، والتي ترعى أبناءها وتعمل في الحقل وفي المصنع، فإن دورها يكاد يكون منعدماً.. فالصورة للمرأة في الكتب الدراسية تكاد ترتبط بشكل جوهري بالموضوع وطبيعته، فإذا تحدثنا مثلاً عن حضارة اليمن في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي فإن الحديث ينصرف إلى الملكة نفرتيتي وحتشبسوت والملكة زنوبيا.. الخ. أما الصورة المعاصرة للمرأة اليوم، العاملة وعضوة البرلمان والوزيرة والقاضية، والمعلمة والأستاذة والفلاحة والمربية فإنها تكاد تختفي من الكتاب المدرسي، وذلك يعود من وجهة نظري إلى أن الكتاب لم يؤسس على ثقافة حقوق الإنسان، ولم يكن في وعي وإدراك واضعي الكتاب قضية حقوق الإنسان وتفصيلها في المناهج الدراسية من هنا فإن الصورة تكاد تكون تقليدية ومفارقة للحياة المعيشة للطلاب والمتعلمين ناهيك عن أن قضايا المرأة غائبة تماماً عن الكتاب المدرسي في حين أنها حاضرة دائماً في الخطاب التربوي الرسمي والوثائق الصادرة عن الوزارة وفي الندوات والمؤتمرات التي تعقد، وربما يعود ذلك إلى أن أجندة الجهات المانحة للمعونة والقروض التي تساهم في تمويل التعليم تتطلب– ضمن ما تتطلب– الاهتمام بقضايا المرأة والطفل والبيئة وحقوق الإنسان، لكن هذا الاهتمام يظل قاصراً على مستوى الخطاب المدرسي فقط.

القسم الرابع: تحليل الأساليب التربوية وبرامج التدريب ومدى تمكن المدرسين من مبادئ حقوق الإنسان

وتعظم وزارة التربية والتعليم الآن من شأن التدريب بوصفه أحد أهم آليات تطوير التعليم، حيث تسعى الوزارة إلى تكريس مفهوم التعلم بدلاً من مفهوم التعليم، والتعلم يعد نقلة كيفية في عالم التربية اليوم، حيث يرتبط بالتعليم الحفظ والتلقين، أما التعلم فيسعى إلى التعلم الذاتي والمستمر، من أجل ذلك تعلي من شأن التدريب، ولكنه تدريب على الوسائط التعليمية وتكنولوجيا التعليم والمفاهيم الجديدة للإدارة التعليمية والمدرسية، وتحاول الوزارة أن تغير في ذهنية المعلمين والإداريين العاملين بالوزارة، ولكن التدريب على حقوق الإنسان غير وارد بالمرة وليس له موقع في عمليات التدريب التي تتم الآن.

فالوزارة أنشأت منذ فترة إدارة «الجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني»، وهي إدارة تهتم بالتنسيق بالمؤسسات والوزارة في مجالات الخدمات التعليمية وما يمكن أن تقدمه مؤسسات المجتمع المدني من دعم مالي ومادي لبعض المدارس أو بعض المشاريع الممولة من بعض الجهات والمؤسسات الدولية المعنية بالشأن التعليمي والتربوي، إذن الوزارة ليس لديها خطة واضحة أو آلية للتدريب على حقوق الإنسان، ولكن يمكن أن تقوم بعض المنظمات وهيئات حقوق الإنسان بتدريب بعض المعلمين على مفاهيم حقوق الإنسان خارج نطاق الوزارة الرسمي، وفي بعض الحالات التي تمت عاقبت الوزارة المعلمين الذين انخرطوا في تلك البرامج التدريبية دون موافقة الوزارة.

أما فيما يتعلق بالبيئة التدريسية بيئة التعلم داخل المدرسة والفصل فإن التربية على حقوق الإنسان تكاد تكون غائبة وذلك نظراً لانحسار العملية التعليمية في عملية التحصيل الدراسي فقط والصراع على المجاميع المرتفعة، ولا تسمح بيئة المدرسة وبيئة التعلم بمساحات تخص التربية على حقوق الإنسان، إلا فيما ندر من وجود بعض جمعيات المناظرة والبرلمان الصغير الذي يتم داخل بعض المدارس، وتلك الجهود الشخصية تتوقف على نمط الإدارة السائد وطبيعة وثقافة مدير المدرسة.

ولعلنا قد شاهدنا في الآونة الأخيرة بعض مظاهر العنف داخل المدارس من الطلاب، والعنف المتبادل بين الطلاب والمعلمين، والإدارة مع العلم أن الوزارة تشدد في عدم ضرب الطلاب أو التعامل معهم بقسوة وهناك قرارات وزارية حاسمة في ذلك الأمر، وعلى الرغم من ذلك أصبحت ساحات المحاكم وأقسام البوليس والشرطة مجالاً للنزاع والصراع بين أطراف العملية التعليمية داخل المدرسة، ولاشك أن ذلك يتعارض مع ثقافة حقوق الإنسان، وخلق البيئة المواتية على تدعيم وتكريس مفاهيم حقوق الإنسان داخل الفصل الدراسي والمدرسة.

لقد استقر في سياسة التعليم في مصر نظام إعداد وتكوين المعلم في كافة المراحل الدراسية والمستويات التعليمية، في كليات جامعية مدة الدراسة بها أربع سنوات، هي كليات التربية وهي تعد المعلم في كافة التخصصات ولكافة المراحل وفق برامج الإعداد التي تتضمن الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي والمهني والإعداد الثقافي إلى جانب تدريب عملي وميداني في المدارس أثناء فترة الإعداد. ويوجد في مصر الآن حوالي أربع وعشرين كلية للتربية تتبع الجامعات المصرية، إلى جانب كليتين لرياض الأطفال واحدة تتبع جامعة القاهرة والأخرى تتبع جامعة الإسكندرية إلى جانب أقسام تربية الطفل والطفولة بكليات التربية وهي تختص بالأساس بإعداد معلمات رياض الأطفال لمرحلة ما قبل المدرسة (4-6 سنوات) وذلك إلى جانب أكثر من خمسة وعشرين كلية للتربية النوعية، وهي كليات لإعداد المعلم النوعي في مجالات الاقتصاد المنزلي والتربية الموسيقية والتربية الفنية والإعلام التربوي إلى جانب كليات خاصة بالتربية الفنية وكليات التربية الرياضية- البدنية- أي أن في مصر الآن حوالي سبعين كلية لإعداد المعلم في كافة المجالات والتخصصات والمستويات التعليمية المختلفة، وهي كليات جامعية مدة الدراسة بها أربع سنوات دراسية.

ومن الملاحظ أن برامج الإعداد والتكوين في تلك الكليات تخلو تماماً من مقررات تتعلق بحقوق الإنسان أو ثقافة حقوق الإنسان والطالب يتخرج وهو لايعرف شيئا البتة عن هذا الأمر، إلا إذا كان هو وعن طريق ثقافته ووعيه وعلاقاته يريد أن يتعرف على حقوق الإنسان، إن كان نشطاً أو مهتماً بمجالات

حقوق الإنسان، وإن وُجد شيء فهو نادر للغاية ويتوقف على طبيعة وموقف الأستاذ الجامعي، أما البرامج الرسمية فلا تتضمن بشكل مباشر أو غير مباشر قضايا حقوق الإنسان أو إعداد المعلم على التربية على حقوق الإنسان.

هذا الأمر يسري على عملية الإعداد قبل مباشرة المهنة ويسري أيضاً على المدرسين بعد مباشرتهم للمهنة حيث لا توجد برامج للتدريب على حقوق الإنسان سواء كانت رسمية في وزارة التربية والتعليم أو في كليات التربية، والشيء الوحيد الموجودة خارج كل ذلك هي جهود المنظمات الأهلية، ومؤسسات المجتمع المدني المنشغلة بحقوق الإنسان، وإن وجد تدريب فهو طوعي واختياري ويتوقف على المدرس نفسه ورغبته وانخراطه في العمل في حقوق الإنسان.

ولكن هناك بعض الجمعيات الأهلية لديها مدارس خاصة بها وهي تقوم بتدريب المدرسين العاملين فيها على حقوق الإنسان وثقافته وذلك على الرغم من أن المناهج الدراسية السائدة هي مناهج وزارة التربية والتعليم.. هذا هو الجهد الموجود حالياً والمرتبط أساساً بمؤسسات ومنظمات حقوق الإنسان وبعض الجمعيات الأهلية العاملة في مجال التربية والتعليم.

كما أن مراكز التدريب والدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم للمدرسين أثناء الخدمة أو النظار والمدراء والقيادات الوسطى والعليا في الوزارة، هذه المراكز تنشغل أساساً بالتدريب التربوي والمهني وتقوم بها الوزارة ولا مجال للانفتاح على منظمات أو مؤسسات أو هيئات حقوق الإنسان، كما أن تلك المؤسسات لا تشارك من قريب أو بعيد في هذا التدريب، لذلك نستطيع أن نقول إن الوزارة خالية الذهن تماماً من ثقافة حقوق الإنسان على صعيد الممارسة العملية وهي منشغلة أساساً بالقضايا التربوية والفنية والمهنية، وتظل ثقافة حقوق الإنسان خارج النطاق الرسمي للوزارة.

كل ذلك يتم على الرغم من أن هناك توجهاً عاماً في الدولة نحو تعميق الخصخصة والاندماج في آليات السوق والتي يتعاظم معها بشكل طبيعي تعظيم دور المجتمع المدني ومؤسساته وإفساح المجال أمام الجهود الأهلية وغير الحكومية في المشاركة في وضع السياسة التعليمية وإفساح المجال بشكل أرحب

لثقافة حقوق الإنسان بوصفها من متطلبات تعميق الديموقراطية وخلق آليات جديدة لمشاركة المجتمع المدني غير الحكومي في العملية التعليمية، بما يكرس من أهمية الاهتمام بقضايا حقوق الإنسان وتأهيل وتدريب المعلمين القدامى والجدد على مفاهيم وثقافة حقوق الإنسان حتى تستطيع المؤسسة التعليمية أن تساعد على خلق جيل مؤمن بتلك الثقافة وساع إلى نشرها.

الهوامش

1 شبل بدران، التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، (القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات، 1999)، ص ص 27-33.

- اليونسكو، توصيات بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحريات الأساسية، الدورة (18) باريس 19 نوفمبر عام 1974، ص ص 3-5.

2- محمد توفيق سلام، دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي، (وزارة التربية والتعليم، مجلة التربية والتعليم، المجلد الخامس، العدد العاشر، سبتمبر 1997)، ص ص9-10.

- نادية محمد عبد المنعم ومحمد توفيق سلام، واقع تعليم حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في مصر، (وزارة التربية والتعليم، مجلة التربية والتعليم، المجلد الخامس، العدد العاشر، سبتمبر 1997)، ص ص 39-40.

3- فايز مراد مينا، التعليم في مصر- الواقع والمستقبل حتى عام 2020- (القاهرة، الأنجلو المصرية، 2001- منتدى العالم الثالث، مصر 2020)، ص30.

- شبل بدران، التعليم والتحديث، (القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، 2000)، الفصل الرابع، والخامس.

4- شبل بدران، تكافؤ الفرص في نظم التعليم، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2002)، ص ص 20-24.

5- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، 20 عاماً من عطاء رئيس مستنير، 10 سنوات في مسيرة تطوير التعليم، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، 2001)، ص ص 36-37.

6- المرجع السابق، ص 37.

7- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم: نحو تعليم متميز للجميع، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، 2000)، ص ص 20-21.

8- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، 20 عاماً من عطاء رئيس مستنير، 10 سنوات في مسيرة تطوير التعليم، مرجع سابق، ص41.

9- المرجع السابق، ص44.

10- INP. Egypt, Human Development Report 1997-1998, (Cairo. INP), PP.35-123.

11. Ibid.pp. 35-38

12 شبل بدران، ضرورة تغيير نظام التعليم، (القاهرة، مجلة الهلال، عدد فبراير، 2002)، ص 21.

13- شبل بدران، التعليم والبطالة (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2002)، ص ص 101-108.

14- ماجد عثمان وأخرون، «السكان وقوة العمل، دراسة مقدمة إلى مشروع مصر 2020»، (القاهرة، منتدى العالم الثالث، مركز الشرق الأوسط، يناير 2002)، ص 29.

ملحق رقم (1) جداول تحليل المحتوى للكتب الدراسية موضع الدراسة

جدول (1)

التوزيع النسبي لنصيب كل حق من إجمالي حقوق الإنسان في كتاب: التربية الوطنية للصف الأول الثانوي 2001/ 2002

اسم الحق	المقرر: التربية الوطنية للصف الأول الثانوي	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية	38	٪ 52,77
الحق في الحياة	–	–
الحق في الكرامة	–	–
الحق في الحرية	5	٪ 6,94
الحق في المساواة	5	٪ 6,94
الحق في التسامح	–	–
الحق في التضامن	3	٪ 4,16
الحق في العدالة	4	٪ 5,55
الحق في المواطنة	12	٪ 16,66
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	9	٪ 12,5
الحقوق الخاصة	27	٪ 37,5
حقوق المرأة	12	٪ 16,66
حقوق الطفل	15	٪ 20,83
حقوق الجماعات والشعوب	7	٪ 9,73
حقوق الجماعات	2	٪ 2,77
حقوق الشعوب	5	٪ 6,94
المجموع	**72**	**٪100**

جدول (2) طريقة تناول حقوق الإنسان في كتاب : التربية الوطنية للصف الأول الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	الصف الأوّل الثانوي	38	**الحقوق الفردية :**	35	٪92,10	3	٪7,89	35	٪92,10	3	٪7,89
			الحق في الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الكرامة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الحرية	4	٪10,52	1	٪2,63	4	٪10,52	1	٪2,63
			الحق في المساواة	4	٪10,52	1	٪2,63	4	٪10,52	1	٪2,63
			الحق في التسامح	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في التضامن	3	٪7,89	-	-	3	٪7,89	-	-
			الحق في العدالة	3	٪7,89	1	٪2,63	4	٪10,52	-	-
			الحق في المواطنة	12	٪31,57	-	-	12	٪31,57	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	9	٪23,68	-	-	8	٪21,05	1	٪2,63
		27	**الحقوق الخاصة:**	25	٪92,59	2	٪7,40	27	٪100	-	-
			حقوق المرأة	10	٪37,03	2	٪7,40	12	٪44,44	-	-
			حقوق الطفل	15	٪55,55	-	-	15	٪55,55	-	-
		7	**حقوق الجماعات والشعوب:**	6	٪85,71	1	٪14,28	6	٪58,71	1	٪14,28
			حقوق الجماعات	2	٪28,57	-	-	2	٪28,57	-	-
			حقوق الشعوب	4	٪57,14	1	٪14,28	4	٪51,14	1	٪14,28
		72	**المجموع**	**66**	**٪91,66**	**6**	**٪8,32**	**68**	**٪94,44**	**4**	**٪5,55**

جدول (3) طريقة تناول حقوق الإنسان بالنسبة لإجمالي الحقوق في كتاب: التربية الوطنية للصف الأول الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	الصف الأول الثانوي	38	الحقوق الفردية:	35	٪48,61	3	٪4,16	35	٪48,61	3	٪4,16
			الحق في الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الكرامة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الحرية	4	٪5,55	1	٪1,38	4	٪5,55	1	٪1,38
			الحق في المساواة	4	٪5,55	1	٪1,38	4	٪5,55	1	٪1,38
			الحق في التسامح	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في التضامن	3	٪4,16	-	-	3	٪4,16	-	-
			الحق في العدالة	3	٪4,16	1	٪1,38	4	٪5,55	-	-
			الجق في المواطنة	12	٪16,66	-	-	12	٪16,66	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	9	٪12,5	-	-	8	٪11,11	1	٪1,38
		27	الحقوق الخاصة:	25	٪34,72	2	٪2,77	27	٪37,5	-	-
			حقوق المرأة	10	٪13,88	2	٪2,77	12	٪16,666	-	-
			حقوق الطفل	15	٪20,83	-	-	15	٪20,83	-	-
		7	حقوق الجماعات والشعوب:	6	٪8,23	1	٪1,38	6	٪8,33	1	٪1,38
			حقوق الجماعات	2	٪2,77	-	-	2	٪2,77	-	-
			حقوق الشعوب	4	٪5,55	1	٪1,38	4	٪5,55	1	٪1,38
		72	**المجموع**	**66**	**٪91,66**	**6**	**٪8,33**	**68**	**٪94,44**	**4**	**٪5,55**

جدول (4) المرجعية المعتمدة في تناول حقوق الإنسان في كتاب: التربية الوطنية للصف الأول الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب المرجعية في تناول الحقوق									
				دولية		دينية		محلية		إقليمية		قومية	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	الصف الأول الثانوي		**الحقوق الفردية**	6	٪8,33	2	٪2,77	29	٪40,27	-	-	1	٪1,38
			الحق في الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الكرامة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الحرية	2	٪2,77	2	٪2,77	1	٪1,38	-	-	-	-
			الحق في المساواة	1	٪1,38	-	-	4	٪5,55	-	-	-	-
			الحق في التسامح	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في التضامن	-	-	-	-	2	٪2,77	-	-	1	٪1,38
			الحق في العدالة	-	-	-	-	4	٪5,55	-	-	-	-
			الحق في المواطنة	-	-	-	-	12	٪16,66	-	-	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	3	٪4,16	-	-	6	٪8,33	-	-	-	-
			الحقوق الخاصة	-	-	20	٪27,77	7	٪9,72	-	-	-	-
			حقوق المرأة	-	-	7	٪9,72	5	٪6,94	-	-	-	-
			حقوق الطفل	-	-	13	٪18,05	2	٪2,77	-	-	-	-
			حقوق الجماعات والشعوب	-	-	7	٪9,72	-	-	-	-	-	-
			حقوق الجماعات	-	-	2	٪2,77	-	-	-	-	-	-
			حقوق الشعوب	-	-	5	٪6,94	-	-	-	-	-	-
		72	**المجموع**	**6**	**٪8,33**	**29**	**٪40,27**	**36**	**٪50**	**-**	**-**	**1**	**٪1,38**

جدول (5)

التوزيع النسبي لنصيب كل حق من إجمالي حقوق الإنسان في كتاب: التربية القومية للصف الثالث الثانوي 2001 / 2002

اسم الحق	المقرر: التربية القومية للصف الثالث الثانوي	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية	78	٪ 58,20
الحق في الحياة	–	–
الحق في الكرامة	2	٪ 1,49
الحق في الحرية	7	٪ 5,22
الحق في المساواة	7	٪ 5,22
الحق في التسامح	6	٪ 4,47
الحق في التضامن	28	٪ 20,89
الحق في العدالة	1	٪ 0,74
الحق في المواطنة	9	٪ 6,71
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	18	٪ 13,43
الحقوق الخاصة	22	٪ 16,43
حقوق المرأة	10	٪ 7,46
حقوق الطفل	12	٪ 8,95
حقوق الجماعات والشعوب	34	٪ 25,37
حقوق الجماعات	6	٪ 4,47
حقوق الشعوب	28	٪ 20,89
المجموع	**134**	**٪100**

جدول (6) طريقة تناول حقوق الإنسان في كتاب: التربية القومية للصف الثالث الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	المرحلة الثانية: الصف الثالث الثانوي	78	**الحقوق الفردية:**	73	٪93,58	5	٪6,41	78	٪100	-	-
			الحق في الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الكرامة	2	٪1,49	-	-	2	٪1,49	-	-
			الحق في الحرية	7	٪5,22	-	-	7	٪5,22	-	-
			الحق في المساواة	7	٪5,22	-	-	7	٪5,22	-	-
			الحق في التسامح	5	٪3,73	1	٪0,74	6	٪4,47	-	-
			الحق في التضامن	28	٪20,89	-	-	28	٪20.89	-	-
			الحق في العدالة	1	٪0,74	-	-	1	٪0,74	-	-
			الحق في المواطنة	7	٪5,22	2	٪1,49	9	٪6,71	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	16	٪11,94	2	٪1.49	18	٪13,43	-	-
		22	**الحقوق الخاصة:**	20	٪90,90	2	٪9,09	22	٪100	-	-
			حقوق المرأة	10	٪45,45	-	-	10	٪45,45	-	-
			حقوق الطفل	10	٪45,45	2	٪9,09	12	٪54,54	-	-
		24	**حقوق الجماعات والشعوب:**	34	٪100	-	-	34	٪100	-	-
			حقوق الجماعات	6	٪17,64	-	-	6	٪17,64	-	-
			حقوق الشعوب	28	٪82,35	-	-	28	٪82,35	-	-
		134	**المجموع**	**128**	**٪94,77**	**7**	**٪5,22**	**134**	**٪100**	**-**	**-**

جدول (7) طريقة تناول حقوق الإنسان بالنسبة لإجمالي الحقوق في كتاب: التربية القومية للصف الثالث الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	المرحلة الثانية: الصف الثالث الثانوي		**الحقوق الفردية :**	73	٪54,47	5	٪3,73	78	٪100	-	-
			الحق في الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الكرامة	2	٪1,49	-	-	2	٪1,49	-	-
			الحق في الحرية	7	٪5,22	-	-	7	٪5,22	-	-
			الحق في المساواة	7	٪5,22	-	-	7	٪5,22	-	-
			الحق في التسامح	5	٪3,73	1	٪0,74	6	٪4,47	-	-
			الحق في التضامن	28	٪20,89	-	-	28	٪20,89	-	-
			الحق في العدالة	1	٪0,74	-	-	1	٪0,74	-	-
			الحق في المواطنة	7	٪5,22	2	٪1,49	9	٪6,71	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	16	٪11,94	2	٪1,49	18	٪13,43	-	-
			الحقوق الخاصة:	20	٪14,92	2	٪1,49	22	٪100	-	-
			حقوق المرأة	10	٪7,46	-	-	10	٪45,45	-	-
			حقوق الطفل	10	٪7,46	2	٪1,49	12	٪54,54	-	-
			حقوق الجماعات والشعوب:	34	٪25,37	-	-	34	٪100	-	-
			حقوق الجماعات	6	٪4,47	-	-	6	٪17,64	-	-
			حقوق الشعوب	28	٪20,89	-	-	28	٪82,35	-	-
		134	**المجموع**	**127**	**٪94,77**	**7**	**٪5,22**	**134**	**٪100**	-	-

جدول (8) المرجعية المعتمدة في تناول حقوق الإنسان في كتاب: التربية القومية للصف الثالث الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب المرجعية في تناول الحقوق									
				دولية		دينية		محلية		إقليمية		قومية	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	الصف الأول الثانوي		**الحقوق الفردية**	12	٪8,95	8	٪5,97	28	٪20,89	-	-	30	٪22,38
			الحق في الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الكرامة	-	-	-	-	2	٪1,49	-	-	-	-
			الحق في الحرية	3	٪2,23	-	-	4	٪2,98	-	-	-	-
			الحق في المساواة	4	٪2,98	-	-	3	٪2,23	-	-	-	-
			الحق في التسامح	-	-	6	٪4,47	-	-	-	-	-	-
			الحق في التضامن	3	٪2,23	1	٪0,74	-	-	-	-	24	٪17,91
			الحق في العدالة	-	-	1	٪0,74	-	-	-	-	-	-
			الحق في المواطنة	-	-	-	-	3	٪2,23	-	-	6	٪4,47
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	2	٪1,49	-	-	16	٪11,94	-	-	-	-
			الحقوق الخاصة	14	٪10,44	-	-	8	٪5,97	-	-	-	-
			حقوق المرأة	6	٪4,47	-	-	4	٪2,98	-	-	-	-
			حقوق الطفل	8	٪5,97	-	-	4	٪2,98	-	-	-	-
			حقوق الجماعات والشعوب	8	٪5,97	6	٪4,47	3	٪2,23	1	٪0,74	16	٪11,94
			حقوق الجماعات	3	٪2,23	3	٪2,23	-	-	-	-	-	-
			حقوق الشعوب	5	٪3,73	3	٪2,23	3	٪2,23	1	٪0,74	16	٪11,94
		134	**المجموع**	**34**	**٪25,37**	**14**	**٪10,44**	**39**	**٪29,10**	**1**	**٪0,74**	**66**	**٪34,32**

جدول (9)

التوزيع النسبي لنصيب كل حق من إجمالي حقوق الإنسان في كتاب: التاريخ للصف الأول الثانوي 2001 / 2002

اسم الحق	مقرر: التاريخ للصف الأول الثانوي	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية	73	٪ 25,72
الحق في الحياة	2	٪ 1,52
الحق في الكرامة	2	٪ 1,52
الحق في الحرية	11	٪ 8,39
الحق في المساواة	18	٪ 13,74
الحق في التسامح	5	٪ 3,81
الحق في التضامن	2	٪ 1,52
الحق في العدالة	2	٪ 1,52
الحق في المواطنة	16	٪ 12,21
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	25	٪ 19,08
الحقوق الخاصة	52	٪ 39,69
حقوق المرأة	24	٪ 18,32
حقوق الطفل	18	٪ 13,74
حقوق الجماعات والشعوب	6	٪ 4,58
المجموع	**131**	**٪100**

جدول (10) طريقة تناول حقوق الإنسان في كتاب: التاريخ للصف الأول الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	المرحلة الثانية: الصف الثالث الثانوي	83	**الحقوق الفردية :**	57	٪68,67	26	٪31,32	66	٪79,51	17	٪20,48
			الحق في الحياة	2	٪2,40	-	-	2	٪2,40	-	-
			الحق في الكرامة	2	٪2,40	-	-	2	٪2,40	-	-
			الحق في الحرية	8	٪9,63	3	٪361	11	٪13,25	-	-
			الحق في المساواة	13	٪15,66	5	٪2,06	11	٪13,25	7	٪8,43
			الحق في التسامح	4	٪4,81	1	٪1,20	5	٪6,02	-	-
			الحق في التضامن	2	٪2,40	-	-	2	٪2,40	-	-
			الحق في العدالة	2	٪2,40	-	-	2	٪2,40	-	-
			الحق في المواطنة	6	٪7,22	10	٪12,04	15	٪18,07	1	٪1,20
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	18	٪21,68	7	٪8,43	16	٪19,27	9	٪10,84
		42	**الحقوق الخاصة:**	27	٪64,28	5	٪11,90	42	٪100	-	-
			حقوق المرأة	21	٪50	3	٪7,14	24	٪57,44	-	-
			حقوق الطفل	16	٪38,09	2	٪4,76	18	٪42,85	-	-
		6	**حقوق الجماعات والشعوب:**	5	٪83,33	1	٪16,66	5	٪83,33	1	٪16,66
		131	**المجموع**	**99**	**٪75,57**	**32**	**٪24,42**	**113**	**٪86,25**	**18**	**٪13,74**

جدول (11) طريقة تناول حقوق الإنسان بالنسبة لإجمالي الحقوق في كتاب: التاريخ للصف الأول الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	المرحلة الثانية: الصف الثالث الثانوي		**الحقوق الفردية :**	57	٪43,51	26	٪19,84	56	٪42,74	17	٪12,97
			الحق في الحياة	2	٪1,52	-	-	2	٪1,52	-	-
			الحق في الكرامة	2	٪1,52	-	-	2	٪1,52	-	-
			الحق في الحرية	8	٪6,10	3	٪2,29	11	٪8,39	-	-
			الحق في المساواة	13	٪9,92	5	٪3,81	11	٪8,39	7	٪5,34
			الحق في التسامح	4	٪2,05	1	٪0,76	5	٪3,81	-	-
			الحق في التضامن	2	٪1,52	-	-	2	٪1,52	-	-
			الحق في العدالة	2	٪1,52	-	-	2	٪1,52	-	-
			الحق في المواطنة	6	٪4,58	10	٪7,63	15	٪11,45	1	٪0,76
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	18	٪13,74	7	٪5,34	16	٪12,21	9	٪6,87
			الحقوق الخاصة:	27	٪28,24	5	٪3,81	42	٪22,6	-	-
			حقوق المرأة	21	٪16,03	3	٪2,29	24	٪18,32	-	-
			حقوق الطفل	16	٪12,21	2	٪1,52	18	٪13,74	-	-
			حقوق الجماعات والشعوب:	5	٪3,81	1	٪0,76	5	٪3,81	1	٪0,76
		131	**المجموع**	99	٪75,57	32	٪24,42	113	٪86,25	18	٪13,74

جدول (12) المرجعية المعتمدة في تناول حقوق الإنسان في كتاب: التاريخ للصف الأول الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب المرجعية في تناول الحقوق									
				دولية		دينية		محلية		إقليمية		قومية	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	الصف الأوّل الثانوي		**الحقوق الفردية**	23	٪17,55	1	٪0,76	7	٪5,34	36	٪27,48	16	٪12,21
			الحقوق الخاصة	28	٪21,37	-	-			14	٪10,68	-	-
			حقوق المرأة	18	٪12,74	-	-			6	٪4,58	-	-
			حقوق الطفل	10	٪7,63	-	-			8	٪6,10	-	-
			حقوق الجماعات والشعوب	4	٪3,05	-	-	-	-	-	-	2	٪1,52
			حقوق الجماعات										
			حقوق الشعوب										
		131	**المجموع**	55	٪41,98	1	٪0,76	7	٪5,34	50	٪38,16	18	٪13,74

جدول (13)
التوزيع النسبي لنصيب كل حق من إجمالي حقوق الإنسان في كتاب: التاريخ للمرحلة الثانية 2001 / 2002

اسم الحق	مقرر: التاريخ للمرحلة الثانية الصف الثاني أو الثالث الثانوي	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية	77	٪ 57,90
الحق في الحياة	7	٪ 5,26
الحق في الكرامة	4	٪ 3,00
الحق في الحرية	4	٪ 3,00
الحق في المساواة	7	٪ 5,26
الحق في التسامح	4	٪ 3,00
الحق في التضامن	15	٪ 11,27
الحق في العدالة	1	٪ 0,75
الحق في المواطنة	16	٪ 12,03
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	19	٪ 14,28
الحقوق الخاصة	13	٪ 9,77
حقوق المرأة	6	٪ 4,51
حقوق الطفل	7	٪ 5,26
حقوق الجماعات والشعوب	43	٪ 32,33
حقوق الجماعات	8	٪ 6,01
حقوق الشعوب	35	٪ 26,31
المجموع	**133**	**٪100**

جدول (14) طريقة تناول حقوق الإنسان في كتاب : التاريخ للمرحلة الثانية 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	المرحلة الثانية: الصف الثاني أو الثالث الثانوي	77	**الحقوق الفردية :**	76	٪98,7	1	٪1,29	51	٪66,22	26	٪33,76
			الحق في الحياة	6	٪7,79	1	٪1,29	2	٪2,59	5	٪6,49
			الحق في الكرامة	4	٪5,19	-	-	4	٪5,19	-	-
			الحق في الحرية	4	٪5,19	-	-	4	٪5,19	-	-
			الحق في المساواة	7	٪9,09	-	-	5	٪6,49	2	٪2,59
			الحق في التسامح	4	٪5,19	-	-	4	٪5,19	-	-
			الحق في التضامن	15	٪19,48	-	-	13	٪16,88	2	٪2,59
			الحق في العدالة	1	٪1,29	-	-	1	٪1,29	-	-
			الحق في المواطنة	16	٪20,77	-	-	9	٪11,68	7	٪9,09
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	19	٪24.67	-	-	9	٪11,68	10	٪13,98
		13	**الحقوق الخاصة:**	12	٪92,30	1	٪7,69	10	٪76,92	3	٪23,07
			حقوق المرأة	6	٪46,15	-	-	5	٪38,46	1	٪7,69
			حقوق الطفل	6	٪26,15	1	٪7,69	5	٪38,46	2	٪15,38
		43	**حقوق الجماعات والشعوب:**	43	٪100	-	-	24	٪55,81	19	٪44,18
			حقوق الجماعات	8	٪18,60	-	-	7	٪16,27	1	٪2,22
			حقوق الشعوب	35	٪81,39	-	-	17	٪39,53	18	٪41,86
		133	**المجموع**	**131**	**٪98,49**	**2**	**٪1,50**	**85**	**٪63,90**	**48**	**٪36,09**

جدول (15) طريقة تناول حقوق الإنسان بالنسبة لإجمالي الحقوق في كتاب: التاريخ للمرحلة الثانية 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	المرحلة الثانية: الصف الثاني أو الثالث الثانوي		**الحقوق الفردية :**	76	٪57,24	1	٪0,75	51	٪38,24	26	٪19,54
			الحق في الحياة	6	٪4,51	1	٪0,75	2	٪1,50	5	٪3,75
			الحق في الكرامة	4	٪3,00	-	-	4	٪3,00	-	-
			الحق في الحرية	4	٪3,00	-	-	4	٪3,00	-	-
			الحق في المساواة	7	٪5,26	-	-	5	٪3,75	2	٪1,50
			الحق في التسامح	4	٪3,00	-	-	4	٪3,00	-	-
			الحق في التضامن	15	٪11,27	-	-	13	٪9,77	2	٪1,50
			الحق في العدالة	1	٪0,75	-	-	1	٪0,75	-	-
			الحق في المواطنة	16	٪12,02	-	-	9	٪6,67	7	٪5,26
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	19	٪14,28	-	-	9	٪6,67	10	٪7,51
			الحقوق الخاصة:	12	٪9,02	1	٪0,75	10	٪7,51	3	٪2,25
			حقوق المرأة	6	٪4,51	-	-	5	٪3,75	1	٪0,75
			حقوق الطفل	6	٪4,51	1	٪0,75	5	٪3,75	2	٪1,50
			حقوق الجماعات والشعوب:	43	٪32,23	-	-	24	٪18,04	19	٪4,28
			حقوق الجماعات	8	٪6,01	-	-	7	٪5,26	1	٪0,75
			حقوق الشعوب	35	٪26,31	-	-	17	٪12,68	18	٪13,53
		133	**المجموع**	**131**	**٪98,49**	**2**	**٪1,50**	**85**	**٪63,90**	**48**	**٪36,09**

جدول (16) المرجعية المعتمدة في تناول حقوق الإنسان في كتاب: التاريخ للمرحلة الثانية 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب المرجعية في تناول الحقوق							
				دولية		دينية		محلية		قومية	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	المرحلة الثانية : الصف الثاني أو الثالث الثانوي		**الحقوق الفردية**	18	٪13,52	9	٪6,76	32	٪24,06	18	٪13,53
			الحق في الحياة	5	٪3,75	-	-	-	-	2	٪1,50
			الحق في الكرامة	2	٪1,50	-	-	2	٪1,50	-	-
			الحق في الحرية	4	٪3,00	-	-	-	-	-	-
			الحق في المساواة	2	٪1,50	5	٪3,75	-	-	-	-
			الحق في التسامح	-	-	4	٪3,00	-	-	-	-
			الحق في التضامن	-	-	-	-	2	٪1,50	13	٪9,77
			الحق في العدالة	1	٪0,75	-	-	-	-	-	-
			الحق في المواطنة	3	٪2,25	-	-	13	٪9,77	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	1	٪0,75	-	-	15	٪11,27	3	٪2,25
			الحقوق الخاصة	11	٪8,37	2	٪1,50	-	-	-	-
			حقوق المرأة	5	٪3,75	1	٪0,75	-	-	-	-
			حقوق الطفل	6	٪4,51	1	٪0,75	-	-	-	-
			حقوق الجماعات والشعوب	11	٪8,27	11	٪8,27	2	٪1,50	19	٪14,28
			حقوق الجماعات	-	-	8	٪6,01	-	-	-	-
			حقوق الشعوب	11	٪8,27	3	٪2,25	2	٪1,50	19	٪14,28
		133	**المجموع**	**40**	**٪30,07**	**22**	**٪16,54**	**34**	**٪25,56**	**37**	**٪27,81**

جدول (17)

التوزيع النسبي لنصيب كل حق من إجمالي حقوق الإنسان في كتاب: الفلسفة للصف الأول الثانوي 2001/ 2002

اسم الحق	مقرر: الفلسفة للصف الأول الثانوي	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية	130	٪ 89,67
الحق في الحياة	5	٪ 3,44
الحق في الكرامة	1	٪ 0,68
الحق في الحرية	42	٪ 28,96
الحق في المساواة	3	٪ 2,06
الحق في التسامح	20	٪ 13,79
الحق في التضامن	4	٪ 2,77
الحق في العدالة	43	٪ 29,65
الحق في المواطنة	1	٪ 0,68
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	11	٪ 7,58
الحقوق الخاصة	2	٪ 1,37
حقوق المرأة	–	–
حقوق الطفل	2	٪ 1,37
حقوق الجماعات والشعوب	13	٪ 8,96
حقوق الجماعات	1	٪ 0,68
حقوق الشعوب	12	٪ 8,27
المجموع	**145**	**٪100**

جدول (18) طريقة تناول حقوق الإنسان في كتاب: الفلسفة للصف الأول الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	الصف الأول الثانوي	130	**الحقوق الفردية :**	81	٪55,86	49	٪33,7	117	٪80,68	13	٪8,86
			الحق في الحياة	3	٪2,30	2	٪1,53	3	٪2,30	2	٪1,53
			الحق في الكرامة	-	-	1	٪0,76	1	٪0,76	-	-
			الحق في الحرية	22	٪16,92	20	٪15,38	41	٪31,53	1	٪0,76
			الحق في المساواة	3	٪2,30	-	-	3	٪2,30	-	-
			الحق في التسامح	2	٪1,53	18	٪13,84	12	٪9,23	8	٪6,15
			الحق في التضامن	2	٪1,53	2	٪1,53	4	٪3,07	-	-
			الحق في العدالة	37	٪28,46	6	٪4,61	41	٪31,53	2	٪1,53
			الحق في المواطنة	1	٪0,76	-	-	1	٪0,76	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	11	٪8,46	-	-	11	٪8,46	-	-
		2	**الحقوق الخاصة:**	1	٪0,86	1	٪0,68	2	٪1,37	-	-
			حقوق المرأة	-	-	-	-	-	-	-	-
			حقوق الطفل	1	٪50	1	٪50	2	٪100	-	-
		13	**حقوق الجماعات والشعوب:**	11	٪7,58	2	٪1,37	11	٪7,58	2	٪1,37
			حقوق الجماعات	1	٪7,69	-	-	1	٪7,69	-	-
			حقوق الشعوب	10	٪6,92	2	٪15,38	10	٪76,92	2	٪15,38
المجموع		**145**		**93**	**٪64,13**	**52**	**٪35,86**	**130**	**٪89,65**	**15**	**٪10,34**

جدول (19) المرجعية المعتمدة في تناول حقوق الإنسان في كتاب: الفلسفة للصف الأول الثانوي 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب المرجعية في تناول الحقوق									
				دولية		دينية		محلية		إقليمية		قومية	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	الصف الأوّل الثانوي		**الحقوق الفردية**	44	٪ 30,3	21	٪ 14,48	18	٪ 12,41	2	٪ 1,37	45	٪ 31,03
			الحق في الحياة	4	٪ 2,75	-	-	1	٪ 0,68	-	-	-	-
			الحق في الكرامة	1	٪ 0,68	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق في الحرية	9	٪ 6,20	4	٪ 2,75	-	-	-	-	29	٪ 20
			الحق في المساواة	2	٪ 1,37	-	-	1	٪ 0,68	-	-	-	-
			الحق في التسامح	6	٪ 4,13	5	٪ 3,44	-	-	1	٪ 0,68	8	٪ 5,51
			الحق في التضامن	2	٪ 1,7	2	٪ 1,37	-	-	-	-	-	-
			الحق في العدالة	16	٪ 11,03	10	٪ 6,89	9	٪ 6,20	-	-	8	٪ 5,51
			الحق في المواطنة	1	٪ 0,68	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	3	٪ 2,06	-	-	7	٪ 4,82	1	٪ 0,68	-	-
			الحقوق الخاصة	1	٪ 0,68	-	-	-	-	-	-	1	٪ 0,68
			حقوق المرأة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			حقوق الطفل	1	٪ 0,68	-	-	-	-	-	-	1	٪ 0,68
			حقوق الجماعات والشعوب	3	٪ 2,06	3	٪ 2,06	-	-	-	-	7	٪ 4,82
			حقوق الجماعات	-	-	-	-	-	-	-	-	1	٪ 0,68
			حقوق الشعوب	3	٪ 2,06	3	٪ 2,06	-	-	-	-	6	٪ 4,13
الإجمالي		145		**48**	**٪ 33,10**	**24**	**٪ 16,55**	**18**	**٪ 12,41**	**2**	**٪ 1,37**	**53**	**٪ 36,55**

جدول (20)

التوزيع النسبي لنصيب كل حق من إجمالي حقوق الإنسان في كتاب: الفلسفة والمنطق للمرحلة الثانية 2001 / 2002

اسم الحق	مقرر: الفلسفة والمنطق للمرحلة الثانية من الثانوية العامة	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية	152	٪ 95,59
الحق في الحياة	2	٪ 1,25
الحق في الكرامة	1	٪ 0,62
الحق في الحرية	115	٪ 72,32
الحق في المساواة	1	٪ 0,62
الحق في التسامح	3	٪ 1,88
الحق في التضامن	4	٪ 2,51
الحق في العدالة	2	٪ 1,25
الجق في المواطنة	3	٪ 1,88
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	21	٪ 13,20
الحقوق الخاصة	2	٪ 1,25
حقوق المرأة	1	٪ 0,62
حقوق الطفل	1	٪ 0,62
حقوق الجماعات والشعوب	5	٪ 3,14
حقوق الجماعات	–	-
حقوق الشعوب	5	٪ 3,14
المجموع	**159**	**٪100**

جدول (21) طريقة تناول حقوق الإنسان بالنسبة لإجمالي الحقوق في كتاب: الفلسفة والمنطق للمرحلة الثانية 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	المرحلة الثانية: الصف الثالث الثانوي	152	**الحقوق الفردية :**	113	٪71,06	39	٪24,52	126	٪79,24	14	٪8,80
			الحق في الحياة	-	-	2	٪1,31	2	٪1,31	-	-
			الحق في الكرامة	-	-	1	٪0,65	-	-	1	٪0,65
			الحق في الحرية	88	٪57,89	27	٪17,76	104	٪68,42	11	٪7,23
			الحق في المساواة	-	-	1	٪0,65	1	٪0,65	-	-
			الحق في التسامح	-	-	3	٪1,97	2	٪1,31	1	٪0,65
			الحق في التضامن	1	٪0,65	3	٪1,97	3	٪1,97	1	٪0,65
			الحق في العدالة	2	٪1,31	-	-	2	٪1,31	-	-
			الحق في المواطنة	2	٪1,31	1	٪0,65	3	٪1,97	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	20	٪13,15	1	٪0,65	21	٪13,81	-	-
		2	**الحقوق الخاصة:**	1	٪0,62	1	٪0,62	2	٪1,25	-	-
			حقوق المرأة	-	-	1	٪50	1	٪50	-	-
			حقوق الطفل	1	٪50	-	-	1	٪50	-	-
		5	**حقوق الجماعات والشعوب:**	3	٪1,88	2	٪1,25	4	٪2,51	1	٪0,62
			حقوق الجماعات	-	-	-	-	-	-	-	-
			حقوق الشعوب	3	٪60	2	٪40	4	٪80	1	٪20
		159	**المجموع**	**117**	**٪73,58**	**42**	**٪26,41**	**142**	**٪83,01**	**15**	**٪9,43**

جدول (22) المرجعية المعتمدة في تناول حقوق الإنسان في كتاب: الفلسفة والمنطق للمرحلة الثانية 2001/2002

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب المرجعية في تناول الحقوق									
				دولية		دينية		محلية		إقليمية		قومية	
				تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪	تكرار	نسبة ٪
الثانوية	الصف الأوّل الثانوي		**الحقوق الفردية**	3	٪1,88	41	٪25,78	12	٪7,54	12	٪7,54	84	٪52,82
			الحق في الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-	2	٪1,31
			الحق في الكرامة	-	-	1	٪0,65	-	-	-	-	-	-
			الحق في الحرية	3	٪1,97	28	٪18,42	6	٪3,94	13	٪8,55	65	٪42,76
			الحق في المساواة	-	-	-	-	-	-	-	-	1	٪0,65
			الحق في التسامح	-	-	1	٪0,65	-	-	-	-	1	٪0,65
			الحق في التضامن	-	-	-	-	-	-	-	-	2	٪1,31
			الحق في العدالة	-	-	-	-	2	٪1,31	-	-	1	٪0,65
			الحق في المواطنة	-	-	-	-	2	٪1,31	-	-	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	-	-	1	٪0,65	-	-	9	٪5,92	11	٪7,23
			الحقوق الخاصة	-	-	-	-	-	-	-	-	2	٪1,25
			حقوق المرأة	-	-	-	-	-	-	-	-	1	٪50
			حقوق الطفل	-	-	-	-	-	-	-	-	1	٪50
			حقوق الجماعات والشعوب	1	٪0,62	-	-	-	-	3	٪1,88	1	٪062
			حقوق الجماعات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			حقوق الشعوب	1	٪20	-	-	-	-	3	٪60	1	٪20
الإجمالي		159		4	٪2,51	41	٪25,78	12	٪7,54	15	٪9,43	87	٪54,71

ملحق رقم (2)

قرار وزاري رقم (143) بتاريخ 1994/6/15 بشأن:
خطة الدراسة في مرحلتي الثانوية العامة
(الصفين الثاني والثالث الثانوي العام)
اعتباراً من العام الدراسي 1995/94

وزير التعليم:

بعد الاطلاع على قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981، وتعديلاته بالقانون رقم 233 لسنة 1988، والقانون رقم 2 لسنة 1994.

وعلى ما وافق عليه المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي بجلسته المنعقدة بتاريخ 1994/4/20.

وعلى ما وافق عليه المجلس الأعلى للجامعات بجلسته المنعقدة بتاريخ 1994/4/26.

قرر:

المادة الأولى:

تكون خطة الدراسة في مرحلتي الثانوية العامة (الصفين الثاني والثالث الثانوي العام) اعتباراً من العام الدراسي 94/ 1995 على النحو التالي:

المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوي العام)		المرحلة الأولى (الصف الثاني الثانوي العام)	
المواد الدراسية	عدد الحصص	المواد الدراسية	عدد الحصص
أولاً: المواد الإجبارية:		أولاً: المواد الإجبارية:	
التربية الدينية (1)	2	التربية الدينية (2)	2
اللغة العربية (1)	6	اللغة العربية (2)	6
اللغة الأجنبية الأولى (1)	6	اللغة الأجنبية الأولى (2)	6
اللغة الأجنبية الثانية	1	التربية القومية	6
التربية الرياضية	2	التربية الرياضية	1
ثانياً: المواد الاختيارية		ثانياً: المواد الاختيارية	
(التخصصية) :		(التخصصية) :	
يختار الطالب ثلاث مواد		يختار الطالب ثلاث مواد	
فقط من المواد التالية:		فقط من المواد التالية:	
الكيمياء	5	الفيزياء	5
الأحياء	5	الرياضيات (2)	5
الرياضيات (1)	5	التاريخ	5
الجغرافيا	5	الفلسفة والمنطق	5
علم النفس والاجتماع	5	الاقتصاد والإحصاء	5
الجيولوجيا والعلوم البيئية		(2) المواد التطبيقية	
		(إجبارية):	
		يختار الطالب مادة واحدة	
		من المواد التالية:	
		التربية الفنية	4
		التربية الموسيقية	4
		الاقتصاد المنزلي	4
		المجال التجاري	4
		المجال الزراعي	4
		المجال الصناعي	4
		الحاسب الآلي	4
ثالثاً: مواد المستوى الرفيع		ثالثاً: مواد المستوى الرفيع	
(اختيارية):		(اختيارية):	
الأحياء	1	اللغة العربية	1
الجغرافيا	1	اللغة الأجنبية الأولى	1
		الرياضيات	1
		الفلسفة والمنطق	1

المادة الثانية:

مادة التربية الدينية ومادة التربية القومية والمادة التطبيقية مواد نجاح ورسوب ولا تضاف درجاتها إلى المجموع الكلي.

المادة الثالثة:

عند اختيار المواد التخصصية الاختيارية يجب أن يكون من بينها مادة واحدة من المجموعة (أ) ، ومادة واحدة من المجموعة (ب).

المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
التاريخ	الرياضيات (1)
الجغرافيا	الرياضيات (2)
الفلسفة والمنطق	الفيزياء
علم النفس والاجتماع	الكيمياء
الاقتصاد والإحصاء	الأحياء
	الجيولوجيا والعلوم البيئية

ويجوز للطالب عند اختيار مادة الرياضيات أن يكتفي بالرياضيات (1)، ولا يشترط لمن يختار الرياضيات (2) أن يكون قد درس الرياضيات (1).

ويجوز بقرار من وزير التعليم إضافة مواد اختيارية أخرى إلى المواد المشار إليها في المادة الأولى في هذا القرار ، وذلك في حدود الإمكانيات المتاحة بالوزارة.

المادة الرابعة:

يجوز للطالب اختيار مادة أو مادتين على الأكثر من مواد المستوى الرفيع (اللغة العربية- اللغة الأجنبية الأولى- الأحياء- الرياضيات- الفلسفة والمنطق- الجغرافيا).

المادة الخامسة:

بالإضافة إلى المواد الإجبارية على جميع الطلاب يراعى عند اختيار الطالب للمواد الاختيارية التخصصية أن هناك مواد مؤهلة إجبارية وأخرى اختيارية للقبول في الكليات والمعاهد وذلك على الوجه التالي:

- في كليات الطب وطب الأسنان والصيدلة والعلاج الطبيعي والطب البيطري والزراعة والعلوم والمعاهد العالية للتمريض والعلوم والأقسام العلمية بكليات التربية والبنات والمعاهد العالية الزراعية الخاصة:

3- مواد مؤهلة إجبارية وهي: الأحياء والفيزياء والكيمياء.

ومادة اختيارية من المواد الآتية: الرياضيات (1)- الرياضيات (2)- الجيولوجيا والعلوم البيئية.

ومادة اختيارية أخرى من المواد الآتية: التاريخ- الجغرافيا- علم النفس والاجتماع- الفلسفة والمنطق- الاقتصاد والإحصاء.

مع مراعاة أنه في حالة الرغبة في الالتحاق بشعبة الرياضيات بكليات العلوم والتربية والبنات أن يكون من ضمن مواد الاختيار الرياضيات (2).

- في كليات الهندسة والهندسة والتكنولوجيا والهندسة الإلكترونية وهندسة البترول والتعدين والتخطيط العمراني والفنون الجميلة (عمارة) والفنون التطبيقية والمعاهد الخاصة التكنولوجية والهندسية والمعاهد الفنية الصناعية:

3- مواد مؤهلة إجبارية وهي: الرياضيات (2)- الفيزياء- الكيمياء.

ومادة اختيارية من المواد الآتية: الرياضيات (1)- الأحياء- الجيولوجيا والعلوم البيئية.

ومادة اختيارية أخرى من المادتين الآتيتين: الجغرافيا- علم النفس والاجتماع.

- في كليات الإعلام والآثار والألسن والسياحة والفنادق والاقتصاد والعلوم السياسية والتجارة وإدارة الأعمال والآداب والأقسام الأدبية بكليات التربية والبنات والحقوق والخدمة الاجتماعية والاقتصاد المنزلي ودار العلوم والدراسات العربية والفنون الجميلة (فنون) والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الرياضية والمعاهد الخاصة العالية والمتوسطة للحاسب الآلي والمعاهد العالية والمتوسطة والخاصة للخدمة الاجتماعية والمعاهد العالية الخاصة للسياحة والفنادق والمعاهد الفنية التجارية ومعاهد السكرتارية المتوسطة الخاصة والفنية للفنادق:

4- مواد مؤهلة إجبارية من المواد الآتية:

(التاريخ- الجغرافيا- علم النفس والاجتماع- الفلسفة والمنطق- الاقتصاد والإحصاء).

ومادة اختيارية أخرى من المواد الآتية:

(الرياضيات (1)- الرياضيات (2)- الفيزياء- الكيمياء- الأحياء- الجيولوجيا والعلوم البيئية).

أو :

4- مواد مؤهلة إجبارية من المواد الآتية:

(الرياضيات (1)- الرياضيات (2)- الفيزياء- الكيمياء- الأحياء- الجيولوجيا والعلوم البيئية).

ومادة اختيارية من المواد الآتية:

(التاريخ- الجغرافيا- علم النفس والاجتماع- الفلسفة والمنطق- الاقتصاد والإحصاء).

المادة السادسة:

على جميع الجهات المعنية تنفيذ هذا القرار، ويعمل به اعتباراً من العام الدراسي 94/1995 .

وزير التعليم

(دكتور/ حسين كامل بهاء الدين)

ملحق رقم (3)
قرار وزاري
رقم (419) بتاريخ 1998/7/22
بشأن: خطة الدراسة في مرحلتي الثانوية العامة
(الصفان الثاني والثالث الثانوي العام)

وزير التعليم:

بعد الاطلاع على قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981، وتعديلاته بالقانون رقم 233 لسنة 1988، والقانون رقم 2 لسنة 1994. والقانون رقم 160 لسنة 1997.

وعلى القرار الوزاري رقم 143 لسنة 1994 بشأن خطة الدراسة في مرحلتي الثانوية العامة (الصفين الثاني والثالث الثانوي العام)

وعلى القرار الوزاري رقم 480 لسنة 1997 بشأن مواد المستوى الرفيع لطلاب شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة.

وعلى القرار الوزاري رقم 562 لسنة 1997 بشأن تحديد مواد امتحان الطلاب المتقدمين لأداء امتحان الصف الثاني الثانوي العام (المرحلة الأولى من الثانوي العام) في العام الدراسي 97/ 1998.

وعلى موافقة المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي بجلسته المنعقدة في 10/ 7/ 1998.

قرر:

المادة الأولى:

تطبيق خطة الدراسة التالية على المرحلة الأولى للثانوي العام (الصف الثاني الثانوي العام) اعتباراً من العام الدراسي 98/ 1999، وعلى المرحلة الثانية للثانوي العام (الصف الثالث الثانوي العام) اعتباراً من العام الدراسي 1999/ 2000:

المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوي العام)		المرحلة الأولى (الصف الثاني الثانوي العام)	
المواد الدراسية	**عدد الحصص**	**المواد الدراسية**	**عدد الحصص**
أولاً: المواد الإجبارية:	2	أولاً: المواد الإجبارية:	
التربية الدينية (1)	6	التربية الدينية (2)	2
اللغة العربية (1)	6	اللغة العربية (2)	6
اللغة الأجنبية الأولى (1)	6	اللغة الأجنبية الأولى (2)	6
اللغة الأجنبية الثانية	5	التربية القومية	1
التربية الرياضية	1	التربية الرياضية	2
ثانياً: المواد الاختيارية		ثانياً: المواد الاختيارية	
(التخصصية) :		(التخصصية) :	
يختار الطالب ثلاث مواد	5	يختار الطالب ثلاث مواد	
فقط من المواد التالية:	5	فقط من المواد التالية بشرط	
الكيمياء	5	ألا يكون قد أدّى الامتحان	
الأحياء	5	فيها في المرحلة	
الجيولوجيا والعلوم البيئية	5	الأولى«الصف الثاني»:	
الفلسفة والمنطق	5	الكيمياء	5
الجغرافيا	5	الأحياء	5
علم النفس والاجتماع	5	الفيزياء	5
الاقتصاد والإحصاء		الرياضيات (2)	5
التاريخ		التاريخ	5
		الجغرافيا	5
		الاقتصاد والإحصاء	5
		الجيولوجيا والعلوم البيئية	5
		الفلسفة والمنطق	5
		علم النفس والاجتماع	
ثالثاً: المواد التطبيقية		ثالثاً: مواد المستوى الرفيع	
(إجبارية):		(اختيارية):	
التربية الفنية	4	يختار الطالب مادة واحدة	
التربية الموسيقية	4	من المواد التالية:	
الاقتصاد المنزلي	4	اللغة العربية	1
المجال التجاري	4	اللغة الأجنبية الأولى	1
المجال الزراعي	4	الرياضيات	1
المجال الصناعي	4	الأحياء	1
الحاسب الآلي	4	الجغرافيا	1
		الفلسفة والمنطق	1

المادة الثانية :

مادة التربية الدينية ومادة التربية القومية والمادة التطبيقية مواد نجاح ورسوب ولا تضاف درجاتها إلى المجموع الكلي.

المادة الثالثة :

1- عند اختيار المواد التخصصية الاختيارية يجب أن يكون من بينها مادة واحدة من المجموعة (أ)، ومادة واحدة من المجموعة (ب)

المجموعة (أ) :

التاريخ

- الجغرافيا
- الفلسفة والمنطق
- علم النفس والاجتماع
- الاقتصاد والإحصاء

المجموعة (ب) :

الرياضيات (1)

الرياضيات (2)

- الفيزياء
- الكيمياء
- الأحياء
- الجيولوجيا والعلوم البيئية

2- في حالة اختيار الطالب لمواد المجموعة الأدبية (أ) عليه أن يختار ثلاث مواد اختيارية تخصصيه من المجموعة الأدبية (أ) يشترط أن يكون من بينها مادة التاريخ، ويختار مادة واحدة من مواد المجموعة العلمية (ب).

3- في حالة اختيار الطالب لمواد المجموعة العلمية (ب) عليه أن يختار ثلاث مواد من المجموعة العلمية (ب) ويختار مادة واحدة من مواد المجموعة الأدبية (أ).

4- ويجوز بقرار من وزير التعليم إضافة مواد اختيارية أخرى إلى المواد المشار إليها في المادة الأولى في هذا القرار، وذلك في حدود الإمكانيات المتاحة بالوزارة.

المادة الرابعة:

يجوز للطالب اختيار مادة واحدة فقط من مواد المستوى الرفيع (اللغة العربية- اللغة الأجنبية الأولى- الأحياء- الرياضيات- الفلسفة والمنطق- الجغرافيا).

المادة الخامسة :

على جميع الجهات المعنية تنفيذ هذا القرار..

وزير التعليم

(دكتور/ حسين كامل بهاء الدين)

مكانة حقوق الإنسان

في مناهج التعليم الثانوي في اليمن

الدكتور محمد أحمد المخلافي (*)
الدكتور عبد الكافي شرف الدين الرحبي (**)

(*) أستاذ مشارك في مركز الدراسات والبحوث اليمني.

(**) أستاذ مساعد في مركز الدراسات والبحوث اليمني.

الصفحة

المقدمة

بالعودة إلى الصّكوك الدولية التي يلتزم بها اليمن، وفي مقدمتها الشرعة الدولية واتفاقية حقوق الطفل، وإلى دستور الجمهورية اليمنية وإلى القانون العام للتربية والتعليم لعام 1992م، واعتماد هذا الأساس القانوني كمقدمات تقوم عليها الفرضيات اللازمة لاستنتاج مكانة حقوق الإنسان في مناهج التعليم الثانوي في اليمن، تبرز أمامنا الفرضيات التالية :

1- أن التعليم في اليمن موجه نحو تعزيز حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، بما في ذلك، التعليم الثانوي .

2- اعتماد ديمقراطية التعليم في اليمن .

3- إن حقوق الإنسان تحتل مكانة بارزة في مناهج التعليم الثانوي .

غير أن عنوان الخطة المنهجية التي وضعها المعهد العربي لحقوق الإنسان : «مكانة حقوق الإنسان في المناهج المدرسية ...» وقد وردت الخطة في ثلاثة مستويات لتحليل المناهج : مضمون المنهج إجمالاً، مضمون الكتب المدرسية، والأساليب التربوية وبرامج التدريب، و قد نبهنا ذلك إلى أن المقصود بالمنهج المطلوب تقييمه لتحديد مكانة حقوق الإنسان فيه، هو - المنهج بكل مكوناته : فلسفة التربية والتعليم التي يقوم عليها مضمون المنهج من محتوى وطرق وأساليب، والانطلاق من الكلي إلى الجزئي ومن الخاص إلى العام، أي أن التحليل يبدأ بالأساس القانوني الذي يحدد الأسس والأهداف العامة للمنهج (أسس ومبادئ فلسفة التعليم)، ثم تحليل محددات هذه الفلسفة المتمثلة في الاستراتيجيات والسياسات التنموية، فيما يتعلق بالتعليم، ثم تحليل محددات المضمون العام للمنهج : الخطط والبرامج الدراسية، والمضمون الخاص : الخطط والبرامج التربوية - التعليمية وعلى أساسها تحليل المحتوى : مضمون الكتاب المدرسي، وطرق وأساليب التعليم، فيما يتعلق بحقوق الإنسان لتحقيق هدف خطة الدراسة - مكانة حقوق الإنسان في مناهج التعليم .

وانطلاقا من هذا المدرك أو الفهم لهدف الخطة الإطارية المنهجية للدراسة، ونرجو أن نكون قد اقتربنا من الإدراك الصحيح للهدف، فقد رأينا أن تحقيق

الهدف يتطلب الاعتماد على المنهج التحليلي ـ التركيبي، وقمنا بتجنب الاعتماد على الفرضيات والمدركات المسبقة وحللنا الكلي والعام إلى جزيئات وخواص،ثم قمنا بإعادة تركيبها لتقييم واقع تدريس حقوق الإنسان من خلال محتوى المنهج القائم في الواقع العملي : مضمون الكتاب المدرسي وطرق وأساليب التعليم، وذلك بقصد التوصل إلى مؤشرات محددة تساعد على بلورة تصور عملي يمكن الاستفادة منه لمعالجة هذا الخلل في بنية مناهج التعليم، ومن ثم نظام التعليم ككل. اعتمدت الدراسة على المصادر التشريعية، وبالتحديد الدستور والقانون العام للتربية والتعليم، ونظرا لغياب الخطة والبرامج الدراسية، والخطط والبرامج التربوية ـ التعليمية بالنسبة للتعليم الثانوي، اعتمدت الدراسة على جمع المعلومات عن طريق المقابلات الشخصية المباشرة مع بعض المعنيين بوضع المناهج الدراسية ـ الكتاب المدرسي، والمعنيين بالعملية التعليمية الميدانية، كما تم الاعتماد على الخطط التعليمية المتوفرة لكليات التربية التي تقتصر على تحديد مفردات الكتب المقررة، مع غياب البرامج التعليمية للأقسام العلمية .

وإلى جانب هذه المصادر تم الرجوع إلى الأدبيات الموضوعة من قبل المتخصصين والتي تلامس واقع المنهج، وهي محدودة للغاية .

توصلت الدراسة، بناء على المنهج والمفهوم اللّذين اعتمدتهما، إلى استخلاص رئيس فحواه: عدم وجود منهج تعليمي، والموجود ـ هو أسس ومبادئ فلسفة التعليم وكتاب مدرسي ليس إلاّ، وأن الكتاب المدرسي يتضمن قيما مناهضة لحقوق الإنسان والدّعوه للكراهية، بمافي ذلك، الكراهية الوطنية وتمجيد الحروب وعلى الأخص حرب 1994م. وهذا الاستنتاج العام للدراسة حدد الاستنتاج الخاص ـ وهو عدم وجود مكانة فعلية لحقوق الإنسان في مناهج التعليم الثانوي في اليمن، وإن الإشارات الواردة في الكتب المدرسية ذات الصلة بحقوق الإنسان قد أتت دون أساس منهجي ودون ناظم معياري.

لقد تمت الدراسة لمضمون الكتب المدرسية ذات الصلة بحقوق الإنسان وهي:

1ـ تاريخ الحضارة العربية الإسلامية .الصف الأول الثانوي. لعام 2001م

2ـ التاريخ الحديث . الصف الثاني الثانوي . لعام 1999م

3ـ تاريخ العرب المعاصر . الصف الثالث الثانوي . لعام 2001م
4ـ علم الاجتماع . الصف الثاني الثانوي ـ القسم الأدبي. لعام 1998م
5ـ المجتمع اليمني . الصف الأول الثانوي ومافي مستواه .لعام 2002م
6ـ علم النفس . الصف الثالث الثانوي ـ القسم الأدبي . لعام 2000م
7ـ المنطق ومناهج البحث العلمي . الصف الثالث الثانوي ـ القسم الأدبي لعام 2002م
8ـ موجز تاريخ الفلسفة . الصف الثالث الثانوي ـ القسم الأدبي . لعام 2002م

وتم التقييم من خلال مبادئ حقوق الإنسان الرئيسية وهي الحرية، المساواة،العدالة،الكرامة،التسامح والتضامن.غيرأن ورودها في الكتب المدروسة جاء دونما ناظم أو أساس منهجي مما جعلها ترد بشكل ألفاظ متناثرة لا تشكل نسقا فكريا للتربية على حقوق الإنسان. ولهذا أطلقنا على ما ورد في هذه الكتب «ألفاظ» تتعلق بحقوق الإنسان كما هو مبين في الفصل الثالث من الدراسة .

ونظرا للحيّز المحدود للدراسة وزمن إعدادها المتاح، فقد اقتصرنا على تحليل مناهج التعليم بما يحقق الهدف المباشر والخاص بالدراسة وبقصد إظهار مكانة حقوق الإنسان في هذا المنهج وفي الحدود الضرورية لذلك، تجنبنا تكرار المسائل العامة التي تنطبق على مراحل التعليم المختلفة، بمافي ذلك التعليم الثانوي، والتي سبق مناقشتها بصورة عامة في الدراسة الخاصة بالتعليم الأساسي في اليمن وهي متوفّرة لدى المعهد العربي .

و في الواقع، نظراً لغياب الموضوعات المطلوب تحليلها في القسمين الرابع والخامس من الخطة المنهاجية، فقد رأينا الاكتفاء بتناول إشكالياتهما في فصل واحد،واقتصر التناول على إظهار غياب طرق وأساليب التعليم الحديثة والتدريب، عموما، وفيما يتعلق بحقوق الإنسان، على وجه الخصوص، في التربية والتعليم في اليمن. تظهر الدراسات المنهاجية، ومنها هذه الدراسة أن نظام التعليم يعاني من خلل بنيوي، وإصلاح هذا الخلل يتطلب إحلال ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان والتحديث والتقدم محل ثقافة موروث الاستبداد والعداء للآخر

والخصومة مع التحديث والتقدم كقاعدة للانطلاق إلى اتخاذ خطوات عملية لإحداث إصلاح تربوي وتعليمي من شأنه أن يساهم في نشر المعرفة بحقوق الإنسان والتربية عليها، وأن يحقق توجيه التعليم نحو تعزيز حقوق الإنسان وحرياته الأساسية،بدءا بإيجاد مناهج التربية والتعليم المحققة لهذه الغايات التي تتوافق كافة مكوناتها مع متطلبات تعزيز حقوق الإنسان والتربية عليها، أي كافة مكونات المنهج المتمثلة في : فلسفة وأهداف التربية والتعليم ومحتوى المنهج : الكتاب المدرسي وطرق وأساليب التعليم، وذلك باتخاذ التدابير التشريعية والإدارية والمؤسسية لإنفاذ المعاهدات الدولية الخاصة بحقوق الإنسان التي تلتزم بها اليمن، ومنها : اتفاقية حقوق الطفل، وتنفيذ القانون العام للتربية والتعليم، ونشير هنا إلى أهم تلك التدابير المطلوبة و المتمثلة بما يلي:

1- وضع إستراتيجية وطنية للتربية والتعليم، وتشمل الاستثمار في مجال التعليم والبحث العلمي.

2- إصدار اللوائح المحددة للخطة والبرامج الدراسية.

3- إقامة الهيئات المعنية بوضع مناهج التعليم وتحديثها وَفقاً لنصوص القانون العام للتربية والتعليم.

4- وضع خطة خاصة للتربية على حقوق الإنسان لإدخالها ضمن مناهج التعليم الثانوي والجامعي، كمدخل مستقل ومادة مستقلة بالنسبة لبعض الكليات، وعلى الأخص، في كليات التربية في الجامعات اليمنية، مع اعتماد الصكوك الدولية مرجعية أساسية.

5- وضع برنامج لتدريب المشتغلين في التعليم الثانوي وعلى الأخص في الهيئات المعنية بوضع المناهج والمدرسين والموجهين ومد راء المدارس والمعاهد.

تتكون الدراسة من هذه المقدمة وخاتمة وأربعة فصول، هي :

الفصل الأول : التعليم وأصنافه.

الفصل الثاني : مضمون المناهج التعليمية.

الفصل الثالث : تحليل مضمون الكتب المدرسية.

الفصل الرابع : طرق وأساليب التدريس والتدريب.

الفصل الأول : التعليم وأصنافه

الحق في التعليم

وفقا للتصنيف العالمي لحقوق الإنسان، المحدد بدرجة أساسية في الشرعة الدولية واتفاقية حقوق الطفل، يندرج الحق في التعليم ضمن طائفة حقوق الإنسان الاجتماعية التي تعد وحدة متكاملة غير قابلة للتجزئة، وتمثل هذه الحقوق ضمانا رئيسيا لتمكين الإنسان من ممارسة طائفة أخرى من حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، والمنطلق الأساس للإعداد للمستقبل، وأركانا أساسية لبناء مجتمع العدل والحرية والرخاء.

جسد دستور الجمهورية اليمنية هذه المنطلقات والأسس في مادته(32) حيث اعتبرت حقوق الإنسان الاجتماعية :«...أركان أساسية لبناء المجتمع وتقدمه، يسهم المجتمع مع الدولة في توفيرها». وتشمل هذه الطائفة من حقوق الإنسان وفقا للمادة المشار إليها، على وجه التحديد : حق التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية.

ومن أجل تعزيز حقوق الإنسان في الحاضر والإعداد للمستقبل تقع على الدولة مسؤولية ضمان تحقيق تنمية اجتماعية شاملة إلى جانب التنمية الاقتصادية، ويكون الطفل محور اهتمامها، كقيمة إنسانية، وبالتالي يكون التعليم وتمكين الطفل من التمتع بحق التعليم أحد أهم أبعاد التنمية الشاملة ومجالاتها الحيوية.

ومن ثم، فان ضمان حق التعليم يجب أن يشمل التدابير والوسائل والآليات التي تمكن كل من هو في سن التعليم من التمتع بهذا الحق فعلا والخطوة الأولى تبدأ بالتدابير التشريعية. نصت المادة (54) من دستور الجمهورية اليمنية على وجوب ضمان حق التعليم وإلزام الدولة بتوفير شروط التمكين منه وتحقيق الغاية الإنسانية منه. حيث نصت على أن : «التعليم حق للمواطنين جميعاً تكفله الدولة وفقا للقانون بإنشاء مختلف المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية، والتعليم في المرحلة الأساسية إلزامي، وتعمل الدولة على محو الأمية وتهتم بالتوسع في التعليم الفني والمهني، كما تهتم الدولة بصورة خاصة برعاية النشء

وتحميه من الانحراف وتوفر له التربية الدينية والعقلية والبدنية وتهيئ له الظروف المناسبة لتنمية ملكاته في جميع المجالات».

وبهذا النص حدد الدستور المضمون العام لحق التعليم وغايته والتدابير المؤسسية والتعليمية – التربوية لتحقيق تلك الغايات.

مضمون الحق وطبيعته: يشمل الآتي :

مضمون الحق :

1ـ ضمان حق التعليم لجميع المواطنين دونما تمييز بسبب الجنس أو المركز الاجتماعي أو الاقتصادي أو لأي سبب من أسباب التمييز .

2ـ إلزامية التعليم الأساسي.

3ـ التوسع في التعليم الثانوي. ليشمل الاهتمام بالتعليم الفني والمهني.

التدابير المؤسسية :

وتشمل قيام الدولة بإنشاء المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية الكافية لاستيعاب من هم في سن التعليم الثانوي.

التدابير التعليمية التربوية :

وتشمل إيجاد المناهج وضمان إدارة النظام في المدارس والمؤسسات التعليمية والتربوية بما يحقق :

1ـ وقاية التلاميذ من الانحراف.

2ـ توفير التربية الروحية والعقلية والبدنية للدارسين.

3ـ إيجاد الظروف المناسبة لتنمية ملكات وقدرات الدارس.

وفي نهاية المطاف، فان الغاية، هي ـ تنمية قدرات الدارس في ظل توفير الكرامة الإنسانية له، لإيجاد الشخصية السوية والمتكاملة : معرفيا وروحيا وجسديا.

ومن خلال هذه الملامح العامة التي رسمها الدستور، أتى القانون رقم (45) لسنة 1992م بشأن القانون العام للتربية والتعليم، يفصل بأكثر تحديدا مضمون حق التعليم وطبيعته وغايته وتدابير تحقيقه، ونبين ذلك بإيجاز من خلال الآتي :

وضع هذا القانون في ظل مواجهة حادة بين نظرتين متضادتين : الأولى تعمل للحفاظ على الموروث القائم في شتى مجالات الحياة، ومن ذلك، رفض حقوق الإنسان، ولاسيما في إطار عالميتها، والثانية تحديثية تعمل على التغيير والأخذ بمقتضيات العصر، بما في ذلك، تعزيز احترام حقوق الإنسان بكليتها وككل لا يتجزأ وبمضامينها العالمية المجسدة في الصكوك الدولية(1).

وعبر هذا الخلاف عن نفسه فيما يتعلق بهذا القانون من خلال تمسك التيار الأول بما كان قائماً في شمال اليمن قبل قيام الجمهورية اليمنية في 22مايو 1990م، بينما رأى التيار الآخر أن يأتي هذا القانون لتعزيز بناء الإنسان المتحرر والمؤهل بعلوم العصر لإقامة نظام اجتماعي متقدم وأكثر عدلاً وإنسانية في ظل مجتمع ديمقراطي تحترم فيه حقوق الإنسان ويستهدف التعليم تعزيزها .

أثار وضع هذا القانون وإصداره صراعاً مكشوفاً بين التقليد والحداثة على صعيد الهيئة التشريعية والهيئة التنفيذية والمجتمع، ومناقشته في مجلس النواب فجرت واحدة من الأزمات السياسية الحادة التي شهدتها الجمهورية اليمنية (2).

تمحور الخلاف حول مسألتين رئيسيتين :

الأولى : توحيد نظام التعليم : مدني وديني، بنين وبنات، منهجاً ومؤسسات، وهو ما كان يرفضه التيار التقليدي وأصر عليه الطرف الآخر.

الثانية : نسق القيم التي يجب أن يخلقها نظام التعليم : تلخصت رؤية تيار التحديث في أن يوجه التعليم نحو خلق نسق قيم جديدة ـ ديمقراطية وإنسانية وتربية الدارسين على قيم : المساواة والحرية، والعدل والكرامة، والمواطنة المتساوية وعدم التمييز لأي سبب كان، دولة القانون وسيادته، المشاركة والانفتاح، السلم الاجتماعي والتضامن والسلام العالمي، وأن يحقق التعليم أهداف التنمية والشخصية المستقلة والمسؤولة القادرة على الاعتماد على الذات والإبداع والإنتاج على الصعيدين الفردي والمجتمعي، وأن تكون المناهج مجسدة

---

(1) راجع . محمد أحمد علي المخلافي : قضية دولة القانون ، دار الكنوز الأدبية ، 1999م ص ـ42ـ 43ـ.

(2) وصل الصراع حول القانون الى لجوء التيار المحافظ للتصفية ومن ذلك إستهداف حياة رئيس مجلس النواب يومئذ د. ياسين سعيد نعمان بإطلاق صاروخ إلى غرفة نومه.

لاستراتيجية التعليم، والتخطيط للمستقبل بالاعتماد على البحث العلمي ومؤشراته ومنجزات العلم والتكنولوجيا . بالمقابل تمسك تيار النظام التقليدي بالحفاظ على النظام القبلي ـ الأبوي، وبالتالي تلخصت وجهة نظرهم في أن يبقى نظام التعليم ومناهجه مكرساً لقيم الماضي القبلي وأسيراً للعادات والتقاليد ـ والأصالة وتنشئة الجيل على القدرية والطاعة والاستلاب والتبعية .

من هذين المنطلقين المتعارضين المرتبطين باختلاف مصالح التيارين، اعتبر الأول توحيد التعليم وتحديثه نظاماً ومؤسسات ومناهج ضرورة لبناء النظام الديمقراطي وتعزيز حقوق الإنسان وتحقيق التنمية الشاملة والاندماج الاجتماعي والوحدة الوطنية . وكان رأي التيار المضاد يتلخص في أن ما يسعى إليه التيار الأول معاد للدين والأصالة وقيم المجتمع اليمني، وأصر على إبقاء التعليم مجزأً والمنهج محافظاً بتسييد نمط التعليم ومناهجه القائمة في شمال اليمن .

حسم الخلاف في مجلس النواب لصالح إيجاد نظام تعليمي حديث ولصالح حقوق الإنسان، غير أن الأغلبية في مجلس رئاسة الدولة كانت لصالح التيار المحافظ، ومن ثم لم يصدر المجلس القانون، وصار القانون نافذاً بقوة الدستور ابتداء من تاريخ 31/12/1992م (1).

لقد أتى القانون العام للتربية والتعليم في اليمن مجسداً لمعايير الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهد الدولي الخاص بحقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية واتفاقية حقوق الطفل . بل تجاوزها في بعض الحقوق والمعايير إلى الأمام، وسوف نتناول في هذا المقام أهم ما جاء فيه وعلى النحو التالي :

مضمون الحق في التعليم

حدد القانون مضمون حق التعليم وألزم الدولة بكفالته وتيسيره للجميع كحق من حقوق الإنسان، حيث نصت المادة (6) من القانون : ((أ ـ اعتبار التعليم إلى جانب كونه استثمارا بشرياً تنموياً بعيد المدى فهو حق إنساني مشروع تكفله

---

(1) ذيل القانون بعبارة (صادر هذا القانون بقوة الدستور إبتداءمن 31/12/1992م) . وكان هذا النفاذ مستنداً إلى المادة (79)من الدستور– (102) بعد تغيير الدستور عام 1994م و 2001م .

الدولة وتيسره لجميع أبناء الشعب)) . وحدد طرق وتدابير التمكين من هذا الحق وجعل الغاية من التعليم ليست تحقيق هذا الحق فقط، بل تعزيز حقوق الإنسان ككل وتحقيق التنمية البشرية .

أولاً: مجانية التعليم

أوجب القانون في المادة (8) أن تكفل الدولة مجانية التعليم بكل مراحله، ويشمل ذلك وفقاً للمادة(16) التعليم الثانوي العام والتخصصي كتعليم موحد للجميع في إطار نظام تربوي موحد (المدرسة الثانوية الموحدة) وفقاً للمادة(2) من القانون.

وتشمل مجانية التعليم إلزام الدولة في المادة (9) من القانون بإزالة المعوقات الاجتماعية والاقتصادية التي قد تحول بين الفقراء أو الإناث من الاستفادة من حق التعليم وأن تتخذ كافة التدابير التي تحقق مبدأ العدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص في التعليم(1).

و تشمل مجانية التعليم وفقاً للمادة (10) من القانون توفير الرعاية الصحية المدرسية لجميع الدارسين وفي جميع المراحل، ومن ذلك، طلاب المدرسة الثانوية الموحدة.

وحدد القانون التدابير التشريعية ـ الإدارية والمؤسسية والمالية التي يجب على الدولة اتخاذها لتنفيذ القانون فيما يتعلق بمجانية التعليم :

1 ـ التدابير التشريعية ـ الإدارية وتتمثل بإصدار مجلس الوزراء الخطة التي تحقق الدولة من خلالها مبدأ مجانية التعليم بصورة كلية (م 8) .

2 ـ تصدر رئاسة الدولة ـ مجلس الرئاسة يومئذ، رئيس الجمهورية حاليا ـ قراراً بتشكيل الهيئة المعنيّة بتنفيذ الخطط والسياسات المتعلقة بتحقيق مجانية التعليم ومتابعة تطبيق نظام التعليم إجمالاً(م11) . وبموجب القرار يشكل مجلس

---

(1) تنص المادة(9) من القانون على : ((تعمل الدولة على تحقيق العدالة الإجتماعية وتكافؤ الفرص في التعليم ومراعاة الظروف الإجتماعية والإقتصادية التي تقف عائقاً أمام بعض الأسر للاستفادة من حق أبنائهم في التعليم)).

وطني للتعليم برئاسة رئيس الوزراء ويحدد القرار الهيكل التنظيمي للمجلس وصلاحياته .

3 ـ تأسيس مجالس استشارية للوزارات المعنية : وفيما يخص التعليم الثانوي، يكون المجلس الاستشاري لوزارة التربية والتعليم، وتنظم اللائحة طريقة عمل المجالس . وأوجبت المادة(3/ ن) على الدولة الاعتماد على التخطيط العلمي المستمر في جميع المراحل التعليمية وتنويع المؤسسات التعليمية المتخصصة القادرة على مواكبة التطور المستمر بما يتفق ومتطلبات العصر ثقافياً وتكنولوجياً.

تدابير التمكين من الحق:

التدابير المؤسسية :

وتشمل وفقاً للمادة (7) من القانون مايلي :

1 ـ إنشاء مدارس كافية ومستوفية للشروط التربوية .

2 ـ تعتبر المدارس كافية باستيعابها لكل الطلاب .

3 ـ تجهيز المدارس بالمكتبات وكل متطلبات التعليم وكل المستلزمات العلمية : التجهيزات، والكتب الدراسية والمكتبات والمعدات والمواد المختبرية والوسائل التعليمية المعينة، وغيرها من مستلزمات التعليم حسب حاجات المناهج دون تمييز بين مدارس أو مناطق. مادة (45) .

التدابير المادية ـ التشريعية :

لم يكتف القانون بإلزام الدولة إعمال حق التعليم بتمكين الفقراء من التمتع بهذا الحق بتوفير الشروط الاجتماعية والاقتصادية لتحقيق مبدأي العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص في التعليم، بل أوجب في المادة (42) منه توفير الدعم المادي المباشر للفقراء، حيث نصت على أن ((تعمل الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم على توفير الغذاء والمأوى والمواصلات أو إحداها لغير القادرين ...)) وأحال تنظيم شروط الاستحقاق إلى اللائحة التنفيذية . وإلى جانب ذلك ألزمت المادة (43) وزارة التربية والتعليم بتوفير الوسائل الكفيلة بممارسة الأنشطة الصيفية للطلاب في المدارس .

وحماية لمبدأ مجانية التعليم حظرت المادة (68) من القانون فرض أي رسوم دراسية إلاّ بقانون، وحظرت على إدارة المدارس استلام أي رسوم مدرسية خلافا لما تقره القوانين، ومنعاً لاستغلال إدارة المدارس سلطتها للخروج على القانون لتحصيل رسوم من الفئات المعفية من دفعها أو عدم الالتزام بالرسوم المنصوص عليها بالقانون، نص القانون ((على أن يتم التحصيل بموجب سند رسمي)) .

بيد أن الحكومة لم تتخذ التدابير اللازمة لتنفيذ القانون حتى اليوم، فضلا عن أن تفشي الفساد قد تسبب في فرض رسوم غير قانونية على الطلاب تحت مسميات مختلفة صارت ترهق كاهل الأسر الفقيرة .

ثانياً ـ غاية التعليم فيما يتعلق بحقوق الإنسان

أوجب القانون أن يشمل حق التعليم، حرية التعليم وديمقراطيته من خلال توجيه التعليم نحو تعزيز حقوق الإنسان للفرد والجماعة على الصعيدين الداخلي والعالمي .

ووفقاً لأحكام القانون وعلى الأخص الواردة في المادة (3) الخاصة بأسس ومبادئ فلسفة التربية والتعليم، يجب أن يوجه التعليم، بدرجة أساسية، نحو :

1 ـ احترام كرامة الإنسان وعقله وتشجيع دوره، خاصة، في تطوير العلم والابتكار والإبداع (1).

2 ـ تعزيز الإيمان لدى الدارس بالقيم الإنسانية واحترام حقوق الإنسان وحريته وكرامته (2).

3 ـ التمسك بالنظام الجمهوري الديمقراطي، والأخذ من التراث الحضاري لليمن، بما يساعد على بناء حضارة حديثة، تسهم في تقدم الحضارة البشرية(3).

4- أن تكرس السياسة التعليمية الانفتاح على الثقافات والحضارات العالمية لما

---

(1) تنص المادة (3 / ب) على : ((الإيمان بالإسلام عقيدة وشريعة ونظاماً شاملاً ، ينظم شؤون الحياة ويكرم الإنسان ويحترم عقله ودوره ويتوافق مع فطرته ، ويدعو إلى العلم والخلق والإبداع)).

(2) تنص المادة(3 /ج) على : ((الإيمان والالتزام بالمثل العليا العربية والإسلامية والإنسانية القائمة على مكارم الأخلاق وإحترام حقوق الإنسان وحرياته وكرامته)) .

(3) تنص المادة (3 / هـ) على : ((اليمن ... دولة ... ، نظامها جمهوري ديمقراطي ...)).

يحقق مصالح اليمن المشروعة، ويحقق الحرية والعدالة، والمساواة والسلام والتواصل، والتعارف، والتفاهم بين الشعوب (1).

5- تحقيق التربية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للإنسان كمقومات لازمة للتنمية الشاملة للمجتمع، والدولة وتلبي احتياجات المجتمع، وخطط التنمية من القوى البشرية (2).

6- تنمية شخصية الدارس من خلال إشباع حاجته الروحية واكتشاف ميوله وقدراته ورعايتها واستخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التربوية والتعليمية.

7- إعداد الدارس لتكوين الشخصية المحصنة من الاستلاب بكل أشكاله ولحياة تستشعر المسؤولية تجاه الآخرين والوطن والمجتمع، ومتكامل الشخصية، وذلك بتنمية الجوانب الروحية والخلقية والذهنية والجسمية، وغرس قيم الاستقلال والإنتاج والتطور والتقدم الثقافي والاجتماعي الشامل لتكوين المواطن السوي والمقتدر والمتكامل الشخصية (3).

بيد أن مبادئ وقيم حقوق الإنسان هذه لاتزال حبيسة القانون ولاوجود لها في مناهج التعليم كما يتبين فيما بعد.

وتجدر الإشارة الى أن المشرع قد تجنب الإشارة المباشرة للصكوك الدولية الخاصة بحقوق الإنسان، وتجنّب ذكرها ضمن المرجعية التي يجب أن تنبثق منها فلسفة التربية وأهدافها، ولعل ذلك يرجع إلى مناخ الصراع الذي وضع وصدر في ظله القانون، لكنه جسد معايير تلك الصكوك بوضوح في الأسس والمبادئ

(1) تنص المادة(3 / ط) على : ((الانفتاح الواعي على الثقافة والحضارات العالمية جزء من السياسة التعليمية ، بمايحقق الحرية والعدالة، والمساواة ، والسلام ، والتواصل ، والتعارف ، والتفاهم بين الشعوب)) .

(2) تنص المادة (3 / ي) على : ((التربية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للإنسان اليمني هي أهم مقومات التربية الشاملة للمجتمع والدولة، وبناء القوة بجميع أشكالها أساس له الأولوية في تكوين شخصية المتعلم ، بمايحقق الحصانة للفرد والمجتمع والدولة، والأرض من الاستلاب بكل أشكاله)) .

(3) المصدر نفسه

العامة لهذه الفلسفة، علاوة على أن المرجعية الدستورية تنصرف إلى الصكوك الدولية التي تلتزم بها اليمن.

أصناف التعليم

ولكي تتحقق أهداف وغايات نظام التعليم الجديد وحماية للدارس والمجتمع من الاستغلال السياسي والاجتماعي لحق التعليم أوجب القانون توحيد التعليم الثانوي العام والتخصصي في إطار المدرسة الثانوية الموحدة، وإلغاء المدارس والمعاهد الممولة من الميزانية العامة للدولة التي تستقل بإدارتها وتختلف في مناهجها عن الإدارة والمنهج الحكومي وتتحكم بالإدارة والمناهج أحزاب سياسية : مدارس البدو الرحل – تعليم مدني، كانت تخضع لسياسات الحزب الاشتراكي اليمني، والمعاهد العلمية – تعليم ديني، تخضع لسياسات وإدارة حزب التجمع اليمني للإصلاح، ومن ثم أقر القانون إدماجها في المدرسة الثانوية الموحدة وإخضاعها للإدارة الحكومية والمنهج الموحد .

نصت المادة(33) من القانون على أن ... تحل مرحلة التعليم الثانوي العام والتخصصي محل :

- المدارس الثانوية نظام ثلاث سنوات .(ج.ع .ي. سابقاً).
- المدارس الثانوية نظام أربع سنوات .(ج.ي.د.ش. سابقاً).
- المعاهد العلمية الثانوية .(ج.ع.ي. سابقاً).
- مدارس البدو الرحل الثانوية .(ج.ي.د.ش.سابقاً).

ونصت المادة (31) من القانون على أن يبدأ هذا التوحيد من تاريخ صدور القانون، أي ابتداء من تاريخ 1992/12/31م .

حدد القانون إجراءات وتدابير توحيد التعليم الثانوي من حيث المنهج والإدارة.

الإجراءات والتدابير المؤقتة والدائمة

أناطت المادة(34) من القانون بالإدارات الفنية المتخصصة في وزارة التربية والتعليم مهمة الاختيار من المقررات الدراسية المعتمدة يومئذ في المدارس

والمعاهد: الكتاب المدرسي الأصلح والأنسب مع قدرات الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي العام إلى أن يتم وضع وإقرار منهج مدرسي موحد ومعتمد .

حددت المادة (35) من القانون الخطوات التالية لتوحيد مناهج التعليم، حيث أوجبت الفقرة (أ) منها تشكيل لجان من المتخصصين في كافة مواد التعليم المقررة، سواء كانت نظرية أو تطبيقية، ويصدر بتشكيلها قرار من رئيس الوزراء، ويناط بها وضع المناهج الدراسية التي تخضع للتقييم والتحديث خلال فترة لاتزيد عن ثلاث سنوات . وبموجب المادة (35/ ب) والمادة (73 / ثانياً) تتبع اللجان الفرعية لجنة عليا متخصصة تشكل بقرار من رئيس الوزراء أيضاً ((وتقوم في إطار أسس و منطلقات التعليم بدراسة وتقييم مناهج التعليم في جميع المدارس والمعاهد الثانوية الموحدة والثانوية العامة)). وعلى ضوء أسس ومنطلقات القانون توضع مناهج مرحلة التعليم الثانوي ويجري تعميمها في جميع أنحاء الجمهورية .

وفيما يتعلق بتنفيذ توحيد التعليم الثانوي : مالياً وإدارياً وفنياً تنفيذاً لأحكام المادتين (31،33) من القانون أوجبت المادة (73) أولاً ـ اتخاذ الإجراءات التالية :

1- دمج ميزانية، المدارس والمعاهد التي لم تكن تابعة للإدارة المباشرة من قبل وزارة التربية والتعليم مالياً وإدارياً وفنياً، في ميزانية وزارة التربية والتعليم ابتداء من تاريخ صدور القانون.

2- دمج الهياكل الإدارية والمالية والفنية المسؤولة عن تلك المدارس بالهياكل الإدارية والمالية والفنية بوزارة التربية والتعليم.

3- تثبيت أوضاع وحقوق الموظفين والتلاميذ وجميع العاملين في تلك المعاهد والمدارس في إطار وزارة التربية والتعليم .

4- دمج خططها ومشاريعها بخطط ومشاريع وزارة التربية والتعليم ابتداء من تاريخ صدور القانون .

ولتنفيذ أحكام مواد القانون بتوحيد التعليم الثانوي كان يجب على الحكومة وفقا للقانون اتخاذ التدابير الإدارية والمؤسسية التي تحقق التوحيد، ومنها : تشكيل اللجنة العليا المتخصصة لوضع المناهج واللجان الفرعية التابعة لها بقرار

من رئيس الوزراء، وضع خطة تقر من قبل مجلس الوزراء لتعميم المناهج الجديدة والموحدة. المادتان (73،35).

وتضع وزارة التربية والتعليم اللوائح الخاصة بالتعليم الثانوي . مادة(36).

وتنشئ الحكومة في وزارة التربية والتعليم قطاعاً يتولى لمدة عام إنجاز المهام الانتقالية الخاصة بتوحيد الإدارة التعليمية واتخاذ الترتيبات والإجراءات الضرورية لتنفيذ أحكام المادتين (31،33) من القانون فيما يتعلق بدمج المرحلة الثانوية. مادة(73).

ووفقا لأحكام القانون فإنّ أصناف التعليم الثانوي تشمل :

1- التعليم الثانوي العام .

2- التعليم الثانوي التخصصي ويشمل التعليم التقني والتعليم المهني .

3- التعليم الثانوي غير النظامي.

ويجري هذا التعليم في إطار المدرسة الثانوية الموحدة، سواء باسم مدارس أو معاهد، ويخضع التعليم فيها لهذا القانون .

4- معاهد ثانوية ومتخصصة في علوم الدين لإعداد متخصصين في الإرشاد والوعظ والتعليم الديني .

ويجيز القانون إنشاء مدارس للتعليم الأهلي والتعليم الخاص . لكن المادة (72) تشترط قيامها على أساس نظام خاص يصدره مجلس الوزراء، وإخضاع التعليم في هذه المدارس للمنهج الموحد ومعايير التعليم والإدارة الموحدة السارية على نظام التعليم الثانوي العام المحددة في القانون العام للتربية والتعليم .

وإجمالا فان المادة (71) من القانون تنص على أن تسري أحكام هذا القانون على جميع مؤسسات التعليم الثانوي وبمختلف أصنافه وأنواعه.

بيد أن ما تم دمجه في المدرسة الثانوية الموحدة بعد صدور القانون اقتصر على المدرسة الثانوية الموحدة ومدارس البدو والرحل ومدارس التعليم الثانوي العام، بينما ظلت المعاهد العلمية قطاعا تعليميا منفصلا، بل توسعت مساحة هذا التعليم بصورة أكبر وعمم في أرجاء البلاد بعد أن كان يقتصر تواجده على المحافظات

الشمالية . وصار بقاء المعاهد العلمية خاصة بعد حرب 1994م ورقة سياسية بين تحالف حرب 1994م، تستخدم لانتزاع مواقف سياسية وعملية من التجمع اليمني للإصلاح حتى بعد خروجه من الائتلاف الحكومي بعد إجراء الانتخابات النيابية لعام 1997م وحصول الحزب الحاكم على الأغلبية البرلمانية التي جعلته غير محتاج إلى الائتلاف مع حليفه التقليدي، غير أن الموقف السلبي للتجمع اليمني للإصلاح في الاستفتاء على تعديل الدستور بتاريخ 20فبراير 2001م واتخاذه موقفا موحدا مع أحزاب المعارضة ضد إجراءات الاستفتاء وانتخاب أعضاء المجالس المحلية و تعديل قانون الانتخابات جعل الحكومة تلغي هذه الورقة بدمج المعاهد العلمية في التعليم الحكومي، وذلك بعد مرور أكثر من 8 سنوات من تاريخ نفاذ القانون .

وتجدر الإشارة إلى أن توحيد التعليم الثانوي العام والتخصصي في إطار المدرسة الموحدة لم يأخذ حتى بالمدلولات الشكلية القانونية للمدرسة الموحدة، ومن ذلك عدم تخصيص المدارس على أساس الجنس .

وفيما يتعلق بتوحيد المناهج، فقد اقتصر التنفيذ على المهمة الانتقالية، حيث أوكلت وزارة التربية والتعليم إلى إدارة خاصة بالمناهج في مركز الدراسات والبحوث التربوي (1) التابع لها، تولى اختيار الكتاب المدرسي بالأخذ من الكتب المقررة في الشطرين، وجنح الاختيار إلى الكتاب الأكثر تقليدية – الكتب التي كانت مقررة في الشمال، وذلك بسبب الضغوط الهائلة على الفرق المكلفة بوضع الكتب الدراسية لتسييد ما كان قائما في الشمال، وتزايد تأثير هذا الضغط بعد حرب 1994م ووصل إلى ممارسة الإرهاب العلني على رئيس الفريق وأعضائه بالتخوين والتكفير .

ومجمل القول، فان القانون لم ينفّذ بعد في وضع الكتاب المدرسي ولم تدمج حقوق الإنسان فيه، أما المنهج التعليمي إجمالاً وفقا لمحددات القانون لم يوجد ولم تتخذ بعد التدابير اللازمة لإيجاده، كما يتبين ذلك لاحقا .

---

(1) راجع .المعهد العربي لحقوق الإنسان : دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان في الوطن العربي – دراسة عن الجمهورية اليمنية . أجريت عام 2000م، وذلك فيما يتعلق بمهام هذا المركز .

الفصل الثاني : مضمون المناهج التعليمية

فلسفة التعليم

الأسس والأهداف

طبقا لأحكام المادة (49) من القانون العام للتعليم تحدد محتوى مناهج التعليم الأسس والأهداف العامة والخاصة الواردة في القانون، وهي الأسس والأهداف المنصوص عليها في المواد (3 و21) التي تعتبر تلك الأسس والمبادئ والأهداف أسسا لفلسفة التعليم في اليمن واتجاهه، وسبق أن أوجزنا في الفصل الأول الأسس والمبادئ العامة الواردة في المادة (3) بهدف تحديد الاتجاه العام لدمج حقوق الإنسان في مناهج التعليم تنفيذا للقانون، وفي هذا المقام سوف نجمل الأسس والأهداف الواردة في المواد الثلاث والمتعلقة بالتربية على النحو التالي :

الأسس والأهداف العامة

وفقا للمادتين (3و38) يجب أن يوجه التعليم نحو :

1- تعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، من خلال تربية الدارسين على حقوق الإنسان .

2- تكوين وتطوير شخصية الدارس، من خلال رفع مستوى ونوعية الإعداد والتأهيل، وتكوين مهارات التفكير العلمي الابتكاري والناقد، بهدف تكوين الشخصية المستقلة السوية والقادرة والمسؤولة على مستوى الفرد والمجتمع .

3- تطوير التعليم من خلال البحوث العلمية، بهدف تطوير مناهج التعليم واستيعابها لتطورات العلم- والتكنولوجيا، وتوجيه ذلك لتحقيق حقوق الإنسان وتلبية احتياجات المجتمع وخطط التنمية الشاملة والعادلة، ومن ذلك تخطيط التعليم وفقا لاحتياجاتهما .

الأهداف الخاصة

أما الأهداف الخاصة بالتعليم الثانوي، فيما يتعلق بحقوق الإنسان فقد أوردتها المادة (21) من القانون، وتتمثل في اكتساب التلميذ القدرات التالية :

1- الوعي بقضايا شعبه ووطنه وأمته ومشكلاتها .

2- الوعي بضرورة العمل من أجل التقدم السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي لوطنه .

3- التربية على أداء واجباته والتمسك بحقوقه والدفاع عن حقوق الآخرين .

4- المشاركة .

5- الوعي بأسس الديمقراطية وممارستها .

6- فهم القضايا والمشكلات الدولية .

7- إدراك أهمية السلام العالمي والتفاهم والتعاون بين الشعوب .

8- إكساب الدارس مهارات تطوير نفسه بالتعليم الذاتي المستمر .

9- القدرة على حماية البيئة .

ووفقا للمادة (49) يجب أن تلبي المناهج الدراسية هذه الأسس والأهداف العامة والخاصة .

مما تقدم في هذا الفصل والفصل الأول يتبين أن القانون قد حدد أسس وأهداف التعليم – وهي الإطار العام المحدد لمناهج التعليم، وهي واضحة ومحددة المعالم في القانون العام للتربية والتعليم في اليمن، و حقوق الإنسان تحتل فيها مكانا بارزا وموضوعا مستهدفا يجب تحقيقه،لكن الأسس والأهداف الواردة في القانون،والمشار إليها في هذه الدراسة، لا تشكل إلا أسسا ومبادئ لفلسفة التعليم أما الفلسفة ذاتها فقد أوجب إيجادها من خلال وضع الخطط والبرامج التعليمية وفقا للتدابير التالية :

سياسات التعليم

تحدّد مضمون فلسفة التعليم الإستراتيجيات التنموية وسياسات التطوير والتعليم وبدورها تحددهذه الفلسفة مضمون مناهج التعليم في الخطط الدراسية والبرامج التعليمية التي تحدد أهداف ومحتوى وطرق وأساليب التدريس. وتكون هذه الفلسفة، والخطط والبرامج خاضعة للتطوير المستمر على ضوء

استراتيجيات تنموية وتعليمية متكاملة المعالم وواضحة الأهداف تحدد الخطط العلمية للتعليم والبحث العلمي وعلى ضوء المؤشرات العلمية للبحث العلمي يتم مراجعة مضمون مناهج التعليم وتطويرها .

والخطة الدراسية تفصل المجمل في فلسفة التعليم وبرامج التعليم : تخصص العام في الخطة الدراسية . ومن أجل تحقيق هذا الهدف أوجب القانون العام للتعليم على الحكومة اتخاذ التدابير اللازمة لتحقيق هذه السياسات والمتمثلة في الآتي :

1 ـ إصدار لائحة تحدد الخطة الدراسية وبرامج التعليم (1).

2 ـ وضع خطة طويلة المدى للبحوث التطبيقية التربوية وتحسين أساليب التدريس (2).

3 ـ إصدار لائحة خاصة لتمويل الاستثمار في البحث العلمي وتوفير الاعتمادات الكافية لتغطية نفقات البحوث واعتبارها استثمارا تنمويا تربويا (3).

وتلبية لمتطلبات التنمية المحددة بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ونتائج البحث العلمي يجب وفقا للمادة (49) من القانون تطوير مناهج التعليم وإخضاعها للمراجعة الدورية بالتنقيح والتحديث لتواكب التطورات العلمية–التكنولوجية وتتبع الجديد في نظرية التربية وعلم النفس التربوي(4).

بيد أنه حتى الآن لم توجد فلسفة التعليم ولم تصدر الخطة الدراسية ولا برامج التعليم، الأمر الذي يعني أن محتوى التعليم: مضمون الكتب المدرسية وطرق وأساليب التدريس ظلت كما كانت عليه قبل صدور القانون العام للتربية والتعليم عام 1992م، علاوة على غياب خطط التنمية المتكاملة والمحددة الأهداف، بما في

---

(1) تنص المادة (52) على : ((يصدر رئيس الوزراء لائحة تحدد الخطة الدراسية والقواعد الأساسية للمناهج الدراسية ....)).

(2) تنص المادة (53) على : ((تضع الوزارة خطة طويلة المدى إلى البحوث التربوية ... لدراسة البحوث التطبيقية التربوية وتحسين أساليب التدريس)).

(3) تنص المادة (54) على : ((ترصد الدولة اعتمادات كافية لتغطية نفقات البحوث واعتبارها استثماراً تنموياً تربوياً ... ويقر المجلس الوطني للتربية لائحة خاصة للبحوث وإتجاهاتها وشروطها..))

(4) تنص المادة (49) على : ((تلبيس المناهج الدراسية والكتاب المدرسي الأسس والأهداف العامة والخاصة الواردة في هذا القانون وتخضع للمراجعة الدورية .. لتواكب التطورات العلمية والتكنولوجيا ...)).

ذلك غياب هدف الاستثمار في التعليم والبحث العلمي . ومن ثم، فان مكانة حقوق الإنسان ظلت مكانة قانونية شكلية لم تدمج في مضمون الكتاب ولم توجد طرق وأساليب التعليم الخاصة بتدريس حقوق الإنسان، كما يتبين لاحقا في الفقرة التالية.المتعلقة بالتقييم الهيكلي للكتب المدرسية المقررة حاليا، والفصل الرابع الذي سيتم فيه تناول أساليب التعليم .

ولعل أبرز أسباب ذلك يرجع إلى أن مشروع التغيير والتحديث وإقامة دولة القانون وتعزيز الديمقراطية وحقوق الإنسان قد أوقفته حرب 1994م بانتصار القوى التقليدية وهزيمة أصحاب المشروع الجديد، وكان من نتائج ذلك التعطيل العملي للقانون العام للتعليم .

وتجدر الإشارة إلى وجود ورقة سميت : ((وثيقة منهاج التعليم العام)) وتحمل اسم وزارة التربية والتعليم، ولكنها لم تصدر رسمياً باسم الوزارة وليست خطة دراسية أو برنامجا تعليميا، وطابعها إرشادي يستخدمها واضعو الكتاب المدرسي . والواضح من مضمونها أنها أتت كاجتهاد شخصي، وفيما يتعلق بحقوق الإنسان تم فيها التأكيد على بعض ما جاء في القانون العام للتعليم، وبأقل تحديدا مما جاء في القانون وفي إطار الأسس والمبادئ العامة.

وعندما تتحدث الوثيقة عن مكونات المنهج تحيل إلى البرنامج التعليمي الذي ليس له وجود . وفي تناولها للأهداف الخاصة بالتعليم الثانوي العام، لم ترق الوثيقة إلى تأكيد الأهداف الواردة في القانون.

والهدف من هذه الوثيقة كان تحديد بناء الكتاب المدرسي ومواصفاته الشكلية ليس إلا.

محتوى التعليم

لما كانت الخطة الدراسية وبرامج التعليم معدومة، في ظل غياب إستراتيجيات التنمية، بمافي ذلك، الاستثمار في التعليم والبحث العلمي، فإن محتوى التعليم لايمكن أن يجسد أسس وأهداف التعليم المنصوص عليها في القانون، علاوة على أن الكتاب المدرسي للتعليم الثانوي المقرر في اليمن، قد وضع، كما أسلفنا ليس

لتلبية متطلبات تحديث التعليم إعمالاً لنص المادة (49) من القانون العام للتربية والتعليم، وإنما كانت الغاية من وضعه – هي حل إشكالية ازدواجية الكتاب المقرر في كل من شطري اليمن قبل قيام الجمهورية اليمنية عام 1990م. واعتبر القانون إعداد هذا الكتاب خطوة انتقالية مؤقتة، ويجب مباشرة، فور نفاذه، اتخاذ التدابير التشريعية – اللائحية والمؤسسية، بما في ذلك، الخطة الدراسية وبرامج التعليم لوضع منهج جديد وفق خطة زمنية تضعها وزارة التربية والتعليم لإعداد المنهج الدراسي وبرامج إعداد المعلمين بما يحقق أسس واهداف فلسفة التعليم .

ومن ثم، فان وجود هذا اللفظ أو ذاك، كما يتبين لاحقاً من الألفاظ المتصلة بحقوق الإنسان لا تعكس سياسة مستهدفة لإدماج حقوق الإنسان في منهج التعليم، بقدر ما تعبر عن ضرورة السياق للموضوع المطروح أو المنظور الفردي لواضع الكتاب، وبالحدود التي يسمح له التعبير عن رؤيته الخاصة التي لا تثير حفيظة القوى المحافظة.

ومن المقرر أن يجري تعديل الكتاب المدرسي للتعليم الثانوي ابتداء من هذا العام 2002م من قبل وزارة التربية والتعليم ممثلة بالفرق العاملة في مركز الدراسات والبحوث التربوي إلى جانب الاستعانة بأساتذة من كليات التربية، ولكن خلف أبواب مغلقة دون مشاركة منظمات المجتمع المدني، وفي ظل غياب الخطة الدراسية والبرنامج التعليمي، بل وتجاهل الإطار القانوني المحدد في القانون العام للتربية والتعليم، حيث ورد في ((وثيقة منهاج التعليم العام)) المشار إليها آنفاً وتحت عنوان ((المواصفات العامة لكتاب التلميذ :

أ –من حيث المضمون :

1– أن يلتزم بوثيقة المنهج وبفلسفة التربية والتعليم وأهدافها)) أي الفلسفة الغائبة.

التقييم الهيكلي للكتب المدرسية

سبق القول بأن توحيد التعليم كان يجب أن يتم بعد صدور قانون التعليم رقم (45) لسنة 1992م والذي ألغيت بموجبه ازدواجية التعليم بالجمهورية اليمنية

الذي كان موزعاً بين التعليم العام، ومدارس أبناء البدو والرحل فيما كان يسمى بجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية، والتعليم الديني المسمّى بالمعاهد العلمية والعام فيما كان يسمى بالجمهورية العربية اليمنية قبل الوحدة اليمنية وفيما بعد صدور القانون، ثم دمج مدارس أبناء البدو الرحل بالتعليم العام وظل التعليم الديني (المعاهد العلمية) متروكاً لسياسة وإدارة حزب الإصلاح وينفق عليه من المال العام ممثلاً بالميزانية العامة للدولة ويوازي السلم التعليمي العام من المرحلة الأساسية ثم الثانوية العامة ومعاهد المعلمين وحتى الجامعة (جامعة الإيمان)، الأمر الذي أدى إلى ما عرف بازدواجية التعليم، وترتب عليه إرباك حقيقي في السياسة التعليمية في الجمهورية اليمنية بالإضافة إلى غياب فعلي لفلسفة التعليم وبناء مناهج تعليمية وتربوية تستهدف من خلاله متطلبات التنمية واحتياجات المجتمع، أي متطلبات سوق العمل والتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للجمهورية اليمنية .

وفي عام 2001م تم دمج المعاهد العلمية بسلمها التعليمي بالتعليم العام وأصبحت وزارة التربية والتعليم هي الجهة المسؤولة عن التعليم والمكلفة بتسييره والإشراف عليه .

كما تم إنجاز كتاب موحد للمرحلة الأساسية والثانوية العامة على شكل انتقائي وهو الكتاب المقرر إلى اليوم . يفتقرهذا الكتاب إلى الرؤية الفلسفية والعلمية في بنائه، حيث خضع لرؤية واضعه في كل مادة على حدة وذلك نتيجة لغياب فلسفة تربوية عامة للتعليم، و بالتالي انعدام الرؤية العلمية لبناء المنهج العلمي القادر على خلق جيل من المتعلمين مسلحين بمفاهيم العصر ومنجزاته العلمية .

وقبل الدخول في عرض تحليل مضمون الكتب المدرسية ذات الصلة بحقوق الإنسان، نلقي نظرة خاطفة على البيئة التعليمية من خلال الجوانب الإحصائية للطلاب والمدارس والشعب الدراسية والمدرسين في جميع أنحاء الجمهورية اليمنية الخاصة بالتعليم الثانوي، وفقاً للإحصاءات الرسمية الخاصة بالتعليم في اليمن، ذلك لغرض إعطاء صورة واضحة عن المشكلات الجديدة المترتبة على الدمج والتوحيد الذي تم دون وجود تخطيط مسبق لمواجهة أعباء هذا الدمج بشكل

علمي ومدروس، بل بقرار سياسي، يضيف أعباء جديدة ومخاطر أيديولوجية واضحة على التعليم الثانوي والأساسي بشكل عام .

وبالرجوع إلى كتاب الإحصاء السنوي نجد أن عدد طلاب المرحلة الثانوية بكل فصولها وشعبها يصل إلى نحو (433282) طالبا وطالبة، منهم (320202) طلابا ذكورا بينما يصل عدد الطلاب الإناث إلى (113071) وكلهم يدرسون في (830) مدرسة ثانوية وموزّعون على (12517) فصلاً وشعبة دراسية ويصل عدد المدرسين بهذه المرحلة إلى نحو (16611) مدرّسا ومدرّسة منهم (1751) مدرّسا غير يمني من جنسيات عربية مختلفة أغلبهم من العراق والسودان، كما يصل عدد الطلبة في كل فصل مابين (80–120) طالباً في الفصل الواحد مما يشكل عائقاً كبيراً لدى المدرس والطالب من حيث إيصال وتلقي المعلومات المقررة .

وفي ذات الوقت تظهر هذه الإحصائية أن نسبة المتمتعين بحق التعليم تمثل (34 ٪) ممن هم في سن التعليم الثانوي(1) .

وبادئ ذي بدء تجدر الإشارة إلى أن غياب فلسفة التربية والتعليم قد جعل المناهج الدراسية والكتب التعليمية المقررة في اليمن تقوم على الحشو والتكرار في كمّ المعلومات و تشبه إلى حد بعيد ما أطلق عليه بول فاليري المفهوم البنكي للتعليم وشبه الطالب بالكيس الفارغ والأستاذ بالكيس المملوء بالمعلومات يقوم بصبها في كيس الطالب على دفعات طوال اليوم، ومن هنا نجد أن المناهج الدراسية تقوم على ما يسمى بالمنهج الكاذب والسبب يرجع إلى أن التربية والتعليم لا تستند على الوضوح الفلسفي للدولة والمجتمع على حد سواء، ولذلك فإن أصدق التعريفات أو التسميات التي يمكن أن تعكس حقيقة المؤسسات التربوية والتعليمية والمشرفة على التعليم وتربية الناشئة والمتعلمين في بلداننا العربية وبالذات اليمن بوزارات أو مؤسسات المعارف لأنها تعكس حقيقة ذلك التعليم الذي يتم تلقينه لجيل المتعلمين في ظل غياب تلك الفلسفة والمنهجية العملية الصحيحة المواكبة للعصر، إذ أن الفلسفة وربط التعليم والتربية بها هي (المعين لنا ليس فقط في فهمنا العلمي

(1) الجهاز المركزي للإحصاء : الإحصاء السنوي لعام 2000م والإسقاطات السكانية للجمهورية اليمنية 1996ـ2026م .

لمعنى العملية التربوية ومعنى القيام بها بطريقة أفضل وأكثر عمقاً، ولا في فهمنا لأنواع الأنشطة الإنسانية المختلفة التي تكون أساسية للفرد الإنساني في الوقت الحاضر وحسب، بل تساعدنا أيضاً أن نرى العمل التربوي في كليته، وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها)(1).

وكما سبق القول أن قانون التعليم رقم 45 لسنة 1992م قد حدد الأسس والمنطلقات الفلسفية للتعليم العام وإلغاء الازدواجية في التعليم، إلا أن الفلسفة العامة للتعليم لم تنجز حتى الآن، رغم وجود كل مقوّمات هذه الفلسفة العامة للمجتمع التي يحددها كل من الدستور والقانون و تشكل الأرضية لقيام فلسفة عامة للدولة والمجتمع وإعادة بناء وتغيير المناهج التعليمية والتربوية في الجمهورية اليمنية، وهو الأمر الذي لم يحدث إلا على شكل تشذيب وتنقيح لكل الكتب والمقرّرات الدراسية التي اختفى منها ما كان يشير إلى وجود الشطرين، في حين ظلت مناهج التعليم الديني المثل بالمعاهد العلمية سارية حتى العام الدراسي 2000م – 2001م ومن بداية العام الدراسي 2001م – 2002م طبق المنهج المعمول به في التعليم العام في كل المراحل الدراسية وما زالت الأهداف والمنطلقات الفلسفية حبيسة القانون، الأمر الذي يستوجب من الدولة والمجتمع بمؤسساته المدنية والحزبية والمنظمات الجماهيرية الدعوة إلى إعادة بناء المناهج وتغييرها بما يتوافق مع المساحة الديمقراطية والحرية التي تشهدها اليمن، والعمل على ضرورة قيام اللجانِ والهيئات التي حددها القانون العام للتعليم الموكل إليها تنفيذ ما جاء فيه بخصوص التعليم وتحديثه كي يكون مواكباً لتحديات العصر وفي نفس الوقت يكون قادراً على إنشاء جيل من المتعلمين والدارسين القادرين على استيعاب منجزات العلم الحديث ومشاركين فاعلين في القدرة على الابتكار والتفكير العقلاني الصحيح من أجل النهوض بالمجتمع وتحقيق طموحاته في النهضة والتقدم والتطور في جميع المجالات، وهذا لن يتم تحقيقه إلا بتوافر إرادة القوى الحية والفاعلة التي سوف تجعل من هذا القانون حقيقة واقعة على الصعيد

(1) د. عبدالله أحمد يحي، فلسفة التربية وبناء المناهج، ندوة التعليم الثانية 1992م، بحث غير منشور.

العملي، وبالتالي تحقيق الأهداف العامة لتطوير المناهج وبنائها وفق فلسفة منهجية وعلمية صحيحة وقادرة على إزالة الخلل التربوي والمنهجي وإعادة هيكلة المجتمع من خلال ترسيخ الديمقراطية وحقوق الإنسان: الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، المدنية والسياسية،بما في ذلك،حرية التعددية السياسية والحزبية والتداول السلمي للسلطة،((وتكافؤ الفرص والتعاون والعمل والتفكير العلمي))[1] وتشكيل المنظمات والنقابات الجماهيرية وإدخالها كمقررات في المنهج المدرسي بحسب مستويات العمروالمراحل الدراسية وبمايتوافق مع سن المتعلم وتعويده على ممارستها في الحياة العامة وفي المدرسة بشكل خاص، الأمر الذي سوف يخلق ويكون الشخصية المستقلة والفاعلة إيجابياً في جميع المجالات الحياتية للمجتمع ويتخلص من الصورة السلبية التي رسمها الأسلوب التربوي والتعليمي القائم على التلقي السالب، وخزن المعلومات .

وكل ذلك لن يتحقق فعلاً إلا بإعادة بناء المنهج وعناصره الممثلة في الفلسفة والمحتوى: والأساليب والأنشطة ومن ثم التقويم الدائم والمستمر كما أن أولويات بناء عناصر المنهج التربوي والتعليمي لا يتم إلا من خلال معرفة الوضع الراهن وكل المؤشرات والدراسات التي أنجزت من قبل الباحثين والمختصين في هذا المجال تتوافق على أن الأزمة، أزمة بنيوية في المجتمع اليمني رأسيا وأفقيا، ولم تعد تحتمل التأخير أو المراوحة في نفس النهج القائم على التخبط والعشوائية.

و يجب أن يتضمن الكتاب المدرسي كل تلك العناصر لخلق جيل من المتعلمين يؤمن بالديمقراطية و قادر على الإبداع والابتكار كمحصلة لأهداف التعليم والتخلص من عملية التنظيم المنطقي للمعلومات حيث يتم معاملة الدارسين والمتعملين في مدارسنا على اعتبار أنهم موضوعات وليسوا ذواتاً فاعلة (فالتنظيم المنطقي للمعلومات المتبع في مناهجنا « والسرد الطويل في تقديمها» يفرض على المعلم استخدام طريقة الإلقاء، ويكون دور الطالب هو الاستماع . إذ أن الكتاب المدرسي لا يترك للطالب مجالاً كي يحاول أن يفكر بنفسه فالمعلومات تقدم له

---

(1) د. عبد اللطيف حيدر ، رؤى الديمقراطية في المنهج المدرسي، ورقة قدمت إلى ندوة التعليم الثاني 1992م صـ1 .

جاهزة .. لأن معظم نصوص الكتب المدرسية تعفيهم من التفكير) [1]، وبالتالي فإنها تعمل على تغييب عقولهم وتهميشها الأمر الذي يحرمهم من فرص التعلم الأساسية في اتباع النهج العلمي في الابتكار والمشاركة الفاعلة، وتعطل قدراتهم في تحقيق الذات وتكوين الشخصية المستقلة وممارسة إمكانياتهم الذاتية في التعلم، ويعد التعليم على هذا النحو شكلاً من القهر والقمع والاستبداد داخل مدارسنا، فضلا عن الأعداد الهائلة من الطلاب الذين يحشرون داخل الفصل الواحد، بالإضافة إلى عدم توفر المواصفات السليمة للبناء المدرسي ووضعيته، في حين أن الكادر التعليمي يفتقر إلى التأهيل العلمي الصحيح .

وبسبب غياب فلسفة التعليم تظهر نتائج الدراسات أن الأعداد الكبيرة من المشتغلين في مجال التعليم لم يسمع عن هذا المسمى (أي فلسفة التربية) ولا يستطيع التأكيد على وجوده .. أما بالنسبة للمناهج فقد أظهرت الدراسات أن المناهج موضع نقد حاد مرجعه أنّها بعيدة كل البعد عن الحاجات الفعلية للحياة وعن بيئة الطالب. ولا تعكس من قريب أو بعيد متطلبات الحياة الفعلية والبيئة التي يعيشها الطالب، كما أن المنهج المدرسي لا يحقق النتائج المطلوبة في تخرج الكوادر المسلحة بمعرفة كافية ومهارات بنيت على أساس احتياجات المجتمع من جانب واحتياجات السوق للعمالة الماهرة وشبه الماهرة كمخرجات للتعليم من جانب آخر، أما بالنسبة إلى الكتاب المدرسي الذي له أهمية خاصة في العملية التعليمية فإنه يتضمن معلومات متفاوتة وغير مفيدة للناشئة ((ولا يمكن بالتالي الاعتماد عليه كأساس لذلك))(2).

وبتضافر هذه العوامل، إلى جانب عدم الاهتمام بإعادة التأهيل، إذ لا تقام دورات تدريبية أو تنشيطية للمعلمين والإدارة المدرسية والمساعدية إلا ما ندر، فإن الحالة الراهنة صارت مدمرة للعملية التربوية والتعليمية في بلادنا، والقائمة على تلقين المعلومات وخزنها حتى نهاية العام الدراسي ويتم تقويمها عن طريق الامتحانات النهائية التي تمثل الغاية من التعلم طوال العام الدراسي وما يسببه من القلق والخوف لدى الطلاب وأسرهم على حد سواء. ويلاحظ من كل العملية

(1) المصدر نفسه صـ4.
(2) د.عبدالله الذيفاني مرجع سابق صـ10-11ـ: أخذت النتائج بتصرف إلى حد ما .

التقويمية أنها لا تلتفت إلى الخبرات والمهارات العملية والوجدانية إضافة إلى المعارف الأخرى التي يتم تلقينها للطلاب طوال العام والتي حشدت بين دفتي الكتاب المدرسي.

بيد أن الكتب المدروسة اشتملت على بعض من ألفاظ حقوق الإنسان : الحرية، المساواة العدالة، الكرامة، التسامح والتضامن، ومصطلحات كالديمقراطية والتعددية الحزبية، حرية التعبير والصحافة والإعلام.

ولكنها في ذات الوقت تشمل قيما مضادة لحقوق الإنسان كالدعوة إلى الكراهية الدينية والوطنية وتمجيد الحروب بما في ذلك الأهلية. ولعل : أبرز مثال على ذلك ماتورده هذه الكتب بشأن الحرب الأهلية عام 1994م، حيث نجد أن كتاب تاريخ العرب المعاصر للصف الثالث الثانوي قد كرس لإعلان الوحدة اليمنية وقيام الجمهورية اليمنية وماصاحبها من إعلان للنهج اليمقراطي وتشكيل هيئات الدولة وإجراء أوّل انتخابات نيابية تعددية وتعديل الدستور بعد ذلك، مساحة تقل عن نصف صفحة، بينما كرس أضعاف ذلك لإدانة أحد طرفي قيام الوحدة الذي أقصي بالحرب وتخوينه والدعوة للكراهية الوطنية والدينية ضده، ممجداً الحرب ونتائجها، مستخدماً الآيات القرآنية الكريمة لتعميق هذه الكراهية وللجمع بين التخوين والتجريم السياسي والديني، وعلى سبيل المثال، استهل الموضوع بالقول: ((رغم القبول الظاهري بنتائج الانتخابات من قبل الحزب الاشتراكي إلاّ أنّ القيادات الانفصالية فيه بدأت تتآمر على الوحدة ... وتلقى الانفصاليون وحلفاؤهم دعماً خارجياً كبيراً لتنفيذ مخططهم ...)) واختتم الموضوع بالقول: ((وكتب الله النصر النهائي لقوات الوحدة يوم السابع من يوليو 1994م . وبهذا النصر العظيم أعلن عن انتهاء الحرب، وأحبط كيد الانفصاليين المتآمرين على وحدة اليمن الذين صدق فيهم قول الله تعالى (فانظر كيف كان عاقبة مكرهم إنا دمرناهم وقومهم أجمعين))) (1).

---

(1) وزارة التربية والتعليم : تاريخ العرب المعاصر للصف الثالث ثانوي ـ القسم الأدبي مطابع الكتاب المدرسي، 2001م صـ148 –149 .

وأتى مضمون كتاب المجتمع اليمني للصف الأول الثانوي على ذلك النحو وبنفس منظور التكفير السياسي والديني، ومن ذلك القول : ((ومضى الحزب الاشتراكي وبدعم خارجي نحو تصعيد الأزمة)) (1) ((وفرّ قادة الانفصال مدحورين إلى خارج الوطن، وبهذا النصر العظيم حفظ الله لليمن وحدته وحبط كيد المتآمرين عليها)) (2) وبهذا تكون الديمقراطية والتعددية والإنتخابات مجرد كلمات خاوية تتطاير في الهواء بدون صدى، وهو ماينطبق على الألفاظ المتعلقة بمبادئ حقوق الإنسان الواردة في هذه الكتب، إذ أن الإيراد العرضي لهذه الألفاظ يلحق به رفض مقصود بحقوق الإنسان، ومن أمثلة ذلك، ماورد في كتاب علم الاجتماع للصف الثاني الثانوي، فالإشارات السريعة إلى حق الرأي والتعبير، ألحقت بمحرمات تلغي هذا الحق بالأصل وتجعله من المحرمات السياسية والدينية، وتدين التعددية الحزبية والحق في اعتناق الأفكار والآراء الجديدة وبالتالي حرية التعبير، بما في ذلك النشر، حيث ورد في الكتاب أنه يقتضي (أن تكون الصحافة:

1 ـ ملزمة بأخلاق وعقيدة وعادات وتقاليد المجتمع،

2 ـ ...،

3 ـ ...،

4 ـ أن لاتتنساق مع النزعة الحزبية).

وفيما يتعلق بالنشر عبر السينما والمسرح والتلفزيون توجب أن يمنع على هذه الوسائل (نشر الأفكار والمبادئ الضارة المستوردة من المجتمعات الأخرى ... والمجتع الإسلامي أحوج مايكون إلى أجهزة تقاوم الغزو الفكري الذي يتسلل إلى أبناء الإسلام من خلال المسرحيات والتمثيليات والأغاني التي تهدم عقائد الإسلام ونظمه وأخلاقه أو من خلال الأفلام المائعة التي تشجع ... على تقمّص أنماط السلوك المنحرف عن الإسلام، وللأسف الشديد تزخر وسائل الإعلام في البلاد

---

(1) وزارة التربية والتعليم : المجتمع اليمني للصف الأول الثانوي ومافي مستواه . دار الهمذاني للطباعة والنشر ، عدن ، 2001م – 2002م ص96ـــ.

(2) نفس المصدر صـــ97 .

العربية والإسلامية بالكثير من ألوان الهدم الفكرية والسلوكية التي أراد بها إعداء هذه الأمة إيجاد رأي عام فاسد يحتضن الحياة المادية الغربية وبذلك يذوب المسلمون في غيرهم ...).

ويبين الفصل الثاني، أن الألفاظ والمصطلحات الواردة في الكتب المدرسية لم تكن قصدية بهدف التربية على حقوق الإنسان وإنما فرضتها مناسبة الحديث عن موضوعات لايمكن فيها تجنب استخدام تلك الألفاظ أو من قبيل الاستخدام العام في الفقه الإسلامي الذي لا يقصد به المضمون المعاصر لحقوق الإنسان علاوة على تضمين هذه الكتب المدرسية نفسها مفاهيم مناهضة لمبادئ حقوق الإنسان، ومن ذلك،ما يتعلق بالمرأة إذ أن غاية تمتعها بأي حق أو تهيئتها (لتصبح أماً ومحضنا ...، وهذه أعظم وأشرف وظائف المرأة).(1)

وفيما يتعلق بحقوق الإنسان المباشرة، لايوجد في الكتب المدرسية أي عنوان يحمل عبارة (حقوق الإنسان) بل إن هذه العبارة لم ترد في هذه الكتب، عدا حالة الإشارة التاريخية إلى إعلان حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي وإعلان حقوق الإنسان الإمريكي، وذلك في كتاب التاريخ الحديث(2).

ومن الملاحظ أن واضعي الكتب المدرسية قد تجنبوا عن قصد ذكر حقوق الإنسان أو ذكر أي صك من الصكوك الدولية الخاصة بحقوق الإنسان، ولعل هذا التجاهل المقصود يظهر بجلاء من خلال كتاب المجتمع اليمني الذي أشار إلى مواد الدستور المتعلقة بأسس ومبادئ الدستور – وهي المواد من (1ـ 57) عدا المادة (6) التي تجنب الإشارة إليها والتي تنص على التزام الدولة العمل بالإعلان العالمي بحقوق الإنسان .

(1) كتاب المجتمع اليمني : المرجع السابق صـ55ـ.

(2) تجنب الكتاب حتى استخدام مصطلح (إعلان) واستبدله بمصطلح (لائحة).

الفصل الثالث : تحليل مضمون الكتب المدرسية

فيما سبق تطرقنا إلى موضوع فلسفة التعليم وبناء المناهج: الأسس والأهداف، و أشرنا إلى عدم وجود مثل هذه الفلسفة في المجتمع ولا في التربية، ونأتي في هذا القسم إلى تحليل مضمون الكتب المدرسية الخاصة بمواد العلوم الاجتماعية للمرحلة الثانوية، للصف الأول والثاني والثالث وهي كتب التاريخ : تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، والتاريخ الحديث للصف الثاني الثانوي، وتاريخ العرب المعاصر للصف الثالث الثانوي، وكتاب التربية الوطنية، والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس والمنطق، وذلك بقصد إظهار مدى تجسيد هذه النصوص لمضمون حقوق الإنسان واحترامها والمبادئ التي يقاس من خلالها هذا الاحترام ، كمبدأ المساواة، والكرامة، ومبدأ الحرية، والعدالة والتضامن، والتسامح، وإلى أي حد راعى واضعو الكتب سن المتعلمين وقدراتهم الذهنية على استيعابها، وبأية طريقة تم وضع هذه الكتب من الناحية المنهجية والعلمية، وبالتالي، الرؤية التي رأها واضعو هذه المواد والمعارف لمعنى التكامل في المنهج الدراسي، وفي نهاية المطاف، تحديد الألفاظ المتعلقة بحقوق الإنسان وكيفية وضع مثل هذه الألفاظ، هل هي قصدية الهدف منها ومن إدخالها كمفردات لتعريف المتعلم بحقوق الإنسان، أم أنها وردت عرضاً في تلك الكتب انسجاماً مع السياقات التي صيغت بها المعلومات والمعارف المذكورة في هذه الكتب،وكل ذلك سيتم توضيحه من خلال دراستنا لتحليل مضمون هذه الكتب فيما يتعلق بحقوق الإنسان ومبادئها، على النحو التالي :

معايير التقييم

الحرية، المساواة، العدالة، الكرامة، التسامح والتضامن

تتناول كتب التاريخ الثلاثة المقرّرة للمرحلة الثانوية العالم العربي منذ نشوء الحضارات القديمة وازدهارها وحتى ظهور الدولة العثمانية وتطور النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية منذ فجر التاريخ وحتى العصر الحاضر، فالكتاب المقرّر للصف الأول الثانوي يتكون من خمسة أبواب موزعة على 219

صفحة يتناول فيه الحضارات القديمة اليمنية والبابلية والفينيقية والفرعونية بما في ذلك حضارة الفرس والرومان ومواقع تلك الحضارات على الخارطة كوسيلة من وسائل الإيضاح التي يزخر بها الكتاب، كما يتناول في الباب الثاني والثالث العصر الجاهلي وظهور الإسلام وتكوين الخلافة الإسلامية ممثلة بعصر الخلفاء الراشدين والدولة الأموية والعباسية وقيام الدول المستقلة، ثم الحروب الصليبية ونشوء الدولة العثمانية وفي الأخير الحضارة الإسلامية وأثرها على غيرها من الحضارات، والكتاب قد ارتكز على التسلسل التاريخي في انتظام خط سيره صعوداً وهبوطاً من الأقدم إلى الأحدث وفق رؤية إسلامية بحتة وردت فيه مفردات تلامس حقوق الإنسان من وجهة النظر الإسلامية فيما يتعلق بحرية المعتقد والمساواة بين جميع المسلمين أياً كانت جنسياتهم، فقد جاء في الكتاب ص74 الخاص بالاتفاق بين الرسول صلى الله عليه وسلم وبقية الأطراف الأخرى من سكان المدينة في صحيفة المدينة (أن جميع المسلمين من قريش أو المدينة ومن تبعهم أمة واحدة من دون الناس) وتقرير الحرية الدينية لليهود كمبدأ إسلامي وهو الأمر الذي حصل بالنسبة للحرية الدينية لسكان بيت المقدس، حيث جاء في الكتاب ص90 « وسلمت مدينة القدس إلى الخليفة عمر بن الخطاب الذي حضر إلى الشام خصيصاً لذلك وتعهد لأهلها بالمحافظة على حريتهم الدينية» . كما يشير الكتاب في هذا الجانب والخاص بأثر الحضارة الإسلامية على الشعوب الأخرى إلى القول بأنهم أي المسلمين « استطاعوا أن يسعدوا المجتمعات الإنسانية بدولتهم الكبرى عبر حالة من الأمن والسلام والحرية (العقيدية) ص164 . وفي موضع آخر يذهب الكتاب إلى أن الإنسان قد تحرر مما عداه سوى الخالق ص165. إلاّ أن الكتاب يزخر بفضل العنصر العربي واصطفائه مما عداه فيما يتعلق بنزول الوحي وبما قدمه هذا العنصر العربي للحضارة البشرية في جيمع مجالات العلوم الفلسفية والأدب والفنون والعلوم الدينية والتاريخ والجغرافيا والكيمياء والفيزياء .. إلخ . كما يشير الكتاب إلى أن « رابطة الإسلام يملك الإنسان اختيارها بحريته» ومع ذلك يلقي تدهور تلك الحضارة الإسلامية على العنصر الأجنبي ممثلاً بما أسماه بالشعوبية، وتحت عنوان أهل الذمة يذهب مؤلف الكتاب

إلى أنّ الإسلام أعطى لشعوب البلاد التي فتحها المسلمون الحرية الدينية وتمتعوا بالحرية المدنية وسمح لهم ببناء الكنائس والأديرة في مقابل دفعهم الجزية وبقائهم رعية لا مواطنين كاملي الحقوق. ص186 – 187 .

أما في قضية العبودية فإنه يشير إلى تحرير العبيد عن طريق العتق أو الشراء من خزانة الدولة ويستثنى من ذلك رق الحرب.

أما بالنسبة للمرأة الأمة فإنها تنال حريتها من خلال المكاتبة أو من ولدت لسيدها ولداً فتحرر مع ولدها ص189 – 190. هذا ويشير الكتاب إلى أن الأسرة هي نواة المجتمع، وتقوم على أساس الزواج كأمر واجب على الرجل المسلم لإنجاب الذرية، كذلك أجاز الإسلام زواج الرجل من أربع نسوة، ومع ذلك حدد بواحدة لاشتراط العدل، وتتمتع المرأة بمركز محترم في محيط الأسرة بتعاونها مع زوجها في إنجاب الذرية وتربيتهم تربية صالحة، أو بمشاركتها في الأعمال الخارجية المناسبة لطبيعتها وتكوينها عند الحاجة، كما كفل المجتمع الحقوق الطبيعية للإنسان في خمسة مبادئ هي :

حق الحياة والحرية والعلم والكرامة والتملك ووضع القوانين لحماية هذه الحقوق فكان هناك القصاص العين بالعين والسن بالسن، والمساواة التامة بين سائر القوم دون استعباد والعدالة المطلقة في الأحكام القضائية، لا إعتداء على الحرمات والأموال والأملاك. ص190 – 191 . ويشير الكتاب إلى أثر تلك الحضارة وما أنتجته من القيم الإسلامية الحميدة : نظام الشورى والبيعة والحرية العقيدية الدينية والمساواة بين البشر، بلغة تجمع ما بين التّقليدية التي تتكلم بها لغة الفقه ولغة حديثة إلى حد ما ويظهر ذلك من خلال عدم الاتساق في وضع الألفاظ التي تؤدي إلى معان مختلفة وتشوش ذهن المتعلم بالإضافة إلى ذلك التناقض وعدم انسجام في رؤية المؤلف لحق الحرية بما يتوافق مع العصر وإنّما في إطار رؤية الفقه الإسلامي التقليدي لهذه الحرية ووفقاً للرؤية الإسلامية المعتدلة إلى حد ما، وبطريقة سردية تعتمد على تتابع المعلومات التاريخية وحشد الأحداث من بداية وجود الحضارات وحتى ظهور الدولة العثمانية في القرن السادس عشر مما يخل بالمنهجية العلمية للكتاب .

كتاب التاريخ الحديث للصف الثاني الثانوي الذي يتكون من خمسة أبواب احتوت على واحد وعشرين فصلاً في 208 صفحات يقوم الكتاب بسرد أحداث النهضة الأوروبية والكشوفات الجغرافية للعالم الجديد وبدأ حركة الاستعمار والتنافس الاستعماري فيما بين الدول الاستعمارية الأوروبية، وتقدم العلوم الحديثة ودور المفكرين في إذكاء وإشعال الحركات الوطنية في أوروبا وأمريكا والثورة الإنجليزية والأمريكية والفرنسية والسيطرة على الوطن العربي من قبل الاستعمار الممثل بالعثمانيين والفرنسيين والبريطانيين والنزاع الناشئ بين هذه الدول وتنافسها في السيطرة على الوطن العربي ورسم الحدود بين أقطاره المختلفة وأخيراً اليمن منذ بداية القرن السابع عشر وحتى أوائل القرن العشرين نهاية السيطرة العثمانية على اليمن واستقلال الجزء الشمالي منه من السيطرة التركية عليه، ونشوء وتطوّر الحركات الوطنية في العالم العربي المصاحب للتدخل الأجنبي واستعمار الأقطار العربية منذ ابتداء هذا الاستعمار العثماني وحتى نهايته في الحرب العالمية الأولى.

ويزخر الكتاب بالعديد من الألفاظ التي تتعلق بحقوق الإنسان وتأسيس مثل هذه الحقوق وبالذات المطالب التي كانت تتقدم بها الحركات الوطنية في هذه البلدان لانتزاع حقوقها وتحول تلك البلدان إلى بلدان مستعمرة للغير أفرزت حركات وطنية تطالب بالاستقلال والحرية لشعوبها والسيطرة على مقدرتها من قبل الاستعمار بشتى أنواعه، كما سنرى ذلك من النصوص التي وردت في هذا الكتاب، أو كما وردت في سياق النص المتعلق بسير الأحداث التي ألمحنا إليها سابقاً، ومن أمثلة ذلك تعريف النهضة الأوروبية، بأنها تمثل الانتقال من عصور كانت حقوق الفرد فيها مهملة، إلى عصور بدأت فيها حرية الفرد وشخصيته، وثقافته الدنيوية وأحواله اليومية بعيداً عن سلطة الكنيسة وثقافتها. ص7 ... وضرورة الاعتراف بحرية الدين والعبادة والفصل بين القضايا الكنسيّة والقضايا السياسية. ص17، وهنا يؤكد الكتاب على مسألة الكنيسة وفصلها عن السياسة حتى لا يدفع الدين كله بهذا لأن الدين الإسلامي يمثل من وجهة نظر واضعيه دين دولة وإنه صالح لكل زمان ومكان، ولا ينطبق هذا الفصل إلا على الكنيسة مؤكداً

على أن هذا الفصل حرّر الفكر الأوروبي من قيود الكنيسة، وأوجد التفكير الحر ونبذ نظريات الأقدمين واعتمد أعمال مبدأ النقد والبحث في الطبيعة والقوانين التي تخضع لها . ص39، مبيناً دور المفكرين في ظهور الحركات التي تنادي بحق الإنسان في الحرية والحياة والملكية، وبحث الشعوب في اختيار شكل الحكومات التي تتولى أمرها، وترعى شؤونها ص49، أمثال جون لوك ومنتسكيو وفولتير وروسو، وتأثر الثاني بما شاهده ورآه في انجلترا من مظاهر الحرية والحلم الدستوري ... والفصل بين السلطات الثلاث – التشريعية – والتنفيذية – والقضائية – كما أنهم بشروا بالديمقراطية ص50، ويستعرض نضال الشعب الانجليزي في سبيل الحكم الدستوري والتخلص من الاستبداد والحكم المطلق .

كما يتناول الكتاب أحداث الصراع من أجل نيل الحرية والاستقلال لأمريكا من الأستعمار الفرنسي والإنجليزي ولائحة حقوق الإنسان التي استلهموها من كتابات وفكر القرن الثامن عشر حتى إعلان الاستقلال وإقرار الحكم الجمهوري واللامركزية والفصل بين السلطات وتشكيل المحكمة العليا.

أما بالنسبة للثورة الفرنسية فقد أفرد لها في هذا الكتاب حيز لا بأس به مستعرضاً الثورة الفرنسية والصراعات التي نشأت أثناءها وإعلان الجمهورية وسيادة مبادئ الحرية والإخاء والمساواة، وذلك عن طريق حكم دستوري والسماح بممارسة الحريات الفردية، إعلان مساواة جميع الفرنسيين أمام القانون وحق الانتخاب والتصويت الفردي، وحرية الصحافة ص74 – 85 . وتأكيده على أهمية وإعلان حقوق الإنسان التي تجاوزت أهميتها نطاق حدود فرنسا إلى سائر أقطار أوروبا والعالم غير أن الكتاب لم يورد هذه الحقوق التي اعتبرها صالحة للحكم الدستوري سواء كان ذلك الحكم ملكياً أم جمهورياً، كما أن الكتاب يؤكد أن الإسلام قد ضمن هذه الحقوق منذ حوالي ألف عام كما ورد في هامش الصفحة لكن الكتاب لم يعرف الدارس بهذه الحقوق، وإنما فقط أشار إلى أن الإعلان ألزم الجميع بالولاء للدستور وحق الانتخاب في المجلس التشريعي، وتشكيل الأحزاب . والمهم في كل ماذكر هي الألفاظ التي تتعلق بالحقوق المدنية والسياسية التي جاءت بها تلك الثورات في كل من أمريكا وأوروبا حتى وإن كانت

في مصلحة تلك الشعوب، ولكن الأمر يتعلق بتلك المبادئ الحقوقية العامة التي نتجت عنها وعن أفكارها، باعتبارها حقًا إنسانيًا عامًا ومبادئ تسترشد بها البشرية في التعامل، وباعتبارها قيما إنسانية عامة لهذا السبب حاولنا إيرادها والتنوية بها، وبالذات أفكار النهضة الأوروبية ورجالاتها، في الوقت الذي كان العالم العربي يرزح فيه تحت نير الاحتلال التركي أوالعثماني وبدأ النشاط الاستعماري الأوروبي عليه، حتى ظهور حركة الإصلاح من داخل المجتمعات التي تقع تحت نير الاحتلال العثماني عن طريق الحركات السياسية الإصلاحية التي أجبرت الدولة العثمانية على تبني جملة من المبادئ والحقوق في عهد السلطان عبد المجيد ومن ثم السلطان عبد الحميد الثاني وتمثل المنشور المسمى خط كلخانة الذي يقضي بمساواة جميع زعماء رعايا الدولة على اختلاف دياناتهم ومذاهبهم وقومياتهم، في مختلف الحقوق والواجبات، وفي المساواة أمام القانون وتولي الوظائف العامة والتجنيد وإقرار الدستور الذي فرضه أحرار الترك ص 129-138.

وكان من أبرز مواد الدستور الحد من السلطة المطلقة للسطان -المساواة لجميع رعايا الدولة أمام القانون وحرية التعليم والصحافة والنشر ص 132، وهو الدستور الذي تضمن مبادئ الحرية والمساواة لجميع أفراد الأمة بما فيهم الرعايا المسيحيّين ص133، ويورد الكتاب بعض الحقوق التي طالبت بها الحركة الوطنية بقيادة أحمد عرابي في مصر في تعديل القوانين العسكرية لتضمن المساواة بين جميع الضباط وتشكيل مجلس النواب ص139، وفي الكفاح ضد الاستعمار الفرنسي على تونس ونشوء العديد من المنظمات السياسية كتونس الفتاة وتكوين الحزب الجمهوري الذي طالب بالمساواة في جميع الحقوق والإصلاحات الدستورية ووضع حد للتمييز العنصري الذي يمارس ضد العرب والإفراج عن جميع الصحف الوطنية ص152 - ص153.

كتاب تاريخ العرب المعاصر للصف الثالث الثانوي يحتوي على ستة أبواب موزعة على تسعة فصول في 175 صفحة، يفرد الكتاب موضوعا خاصا بالحركات الشعبية بمنظماتها السياسية والحزبية للشعوب العربية ونضالاتها

في سبيل الاستقلال والحرية تجاه الاستعمار الأوروبي : الإنجليزي والفرنسي والإيطالي، ساردا فيه ما يتعلق باليقظة العربية والحربين العالميتين الأولى والثانية والعلاقات الدولية حينها وقيام عصبة الأمم ومن ثم الأمم المتحدة ونضال الحركة الوطنية اليمنية ضد الإمامة والاستعمار، كما يفرد الكتاب قسماً خاصاً بالقضية الفلسطينية والصراع العربي مع الصهيونية والاستعمار، ويزخر الكتاب بألفاظ الحرية والتحرر والاستقلال التي خاضتها القوى السياسية والشعبية في البلدان العربية حتى نالت ذلك الاستقلال وتشكلت بالصورة التي هي عليه الآن من دول مستقلة ذات سيادة .

وأما كتاب علم الاجتماع للصف الثاني القسم الأدبي يحوي أربعة أبواب واثني عشر فصلاً في خمس وتسعين صفحة وفيه يتم التعريف بعلم الاجتماع ونشأته ومبادئه وموضوعاته ثم ينتقل إلى موضوع التنشئة الاجتماعية والرأي العام والأسرة والنظم الاجتماعية والقيادة والنظم الاقتصادية الاشتراكية والرأسمالية والإسلامية، ومن خلال تلك الموضوعات احتوى الكتاب على عدد من الألفاظ المتعلقة بحقوق الإنسان في سياقات مختلفة، وتبعاً لتلك الموضوعات أشار الكتاب إلى المجتمع الدولي وصياغة القانون الدولي واعتراف معظم الدول به كأساس لتنظيم العلاقات بين الدول كالجامعة العربية ورابطة العالم الإسلامي، وهيئة الأمم المتحدة ومنظمة دول عدم الانحياز وغيرها من المنظمات الدولية ص17 – 18، والتعريف بهذه المنظمات وأنشطتها الاجتماعية والسياسية كما يشير الكتاب إلى الأسرة وما تغرسه في الفرد من القيم ومنها قيم التحرر والاستقلال ص19. وفيما يتعلق بوسائل الثقافة والإعلام يشير إلى الصحافة والمكتبات العامة والنوادي والنقابات والاتحادات المهنية والسياسية وانتشارها بين أفراد المجتمع. وفي مجال التغيرات الاجتماعية عبر التاريخ وما شهدته النظم من تغيرات من نظم ملكية استبدادية إلى الديمقراطية والتعددية السياسية ص31، من سيطرة الفرد إلى سيطرة القانون، من القبيلة إلى المجتمع المدني ص33، ويشير الكتاب في مجال القيادة إلى شخصية الرسول القيادية التي قاد بها الناس إلى عقيدة المحبة والعدل ص34 وكذلك أدى التغير الاجتماعي إلى مظاهر عدة منها تطور مفاهيم

وتطبيقات الحرية وحقوق الإنسان وظهور النقابات العالمية والمهنية والأحزاب السياسية ص36، ومن نتائج هذا التغير الاجتماعي الإسلام، مشيراً إلى أنه ليس كل قديم فاسدا فالإسلام يدعو إلى العلم والعمل ويدعو إلى النظام والعدالة الاجتماعية ص37 كما يشير الكتاب إلى التغيرات الاجتماعية في العالم العربي والإسلامي ومواجهة تلك التغيرات بالعمل على نشر التعليم في أوساط المواطنين وأن يصل التعليم والثقافة إلى جميع المواطنين بدون استثناء، ورفع مستوى الخدمات الصحية والاقتصادية باعتبارها من الحقوق الأساسية للناس والتأكيد على مبدأ الشورى وذلك عن طريق نشر الحرية الحقيقية، حرية التعبير، وحرية الصحافة والإعلام، وحرية الفكر ودعم مبدأ الفرص المتساوية، والعدالة الاجتماعية للجميع ص41 كما يشير الكتاب إلى مشكلة الفقر التي يعتبرها علم الاجتماع حالة من الاختلال الاجتماعي وذلك لعدم الاستقلال الأمثل لموارده وتوجيه طاقاته لتحقيق العدالة الاجتماعية إذ يعني الفقر عدم تأمين المجتمع وقدرته على تحقيق العدالة الاجتماعية، كما يعني فقدان الأفراد تأمين الاحتياجات الضرورية من الغذاء والكساء والمأوى وعدم قدرة أجهزة المجتمع وتنظيماته على الاحتياجات الشاملة للأفراد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والصحية، ص45 وهناك وسائل عدة لمكافحة الفقر من أهمها من وجهة نظر الكتاب هي وضع الأنظمة والتشريعات التي تحقق العدالة الاجتماعية والتكافل بين أفراد المجتمع الواحد ص47، ومن وسائل مكافحة الانحراف في المجتمع يشير الكتاب إلى أحد هذه الوسائل وهي الاهتمام بالتربية العلمية وتوفير فرص التعليم لجميع الأطفال. ص53 .

وفي مجال الرأي العام وتشكله يشير الكتاب إلى أنه تلتقي الآراء حول تفضيل الحكم الديمقراطي والرغبة في سيادة القانون وتحقيق الحرية والعدالة كأهداف يجمع عليها الناس وتتجسد في المجالس النيابية، ويتمثّل النضج في رقي المجتمع وتقدمه في مدى قوة المواطنين ووعيهم بحقوقهم ومن أهم عوامل تكوين الرأي العام الديمقراطية، وانتشار حرية الفكر والتعبير، ووجود ضمانات اجتماعية واضحة ضد العنف والاستبداد، وكبت الحريات، وترتبط الحرية بالديمقراطية

وحرية التعبير، مشيراً إلى أن الدول التي تنتشر فيها المبادئ الديمقراطية وحرية الفكر والتكافل الاجتماعي تهتم بوسائل الإعلام من نشر وإذاعة، عكس تلك الدول التي تنعدم فيها الديمقراطية يسود فيها الظلم ص63، وفي باب النظم الاقتصادية الرأسمالية يشير المؤلف إلى ما قامت به الدول هذه من سن التشريعات التي تهدف إلى الموازنة بين حقوق العمال وأرباب العمل، وإلى المنافسة في جو من الحرية، كما يشير الكتاب إلى النظام الاشتراكي الذي قام على إزالة عيوب النظام الرأسمالي القائم على مبدأ الحرية الفردية والقضاء على التفاوت الاجتماعي والاستغلال وأسباب فشل هذا النظام الذي لم يحقق المساواة التي نادى بها وكذلك اعتباره الدين أفيون الشعوب، وهو عكس الصورة التي تدعو إليها التعاليم الإسلامية في العدالة والمساواة والحرية والتعاون والتكافل ص83، 84، 85، وأخيراً النظام الاقتصادي الإسلامي باعتباره مذهباً وليس علماً في الاقتصاد، لأن المذهب بحسب الكتاب يشمل كل قاعدة في الحياة الاقتصادية تتصل بفكرة العدالة الاجتماعية ص88.

كتاب المجتمع اليمني للصف الأول الثانوي يحتوي على ثمانية أبواب وخمسة عشر فصلاً موزعة على حجم الكتاب 118 صفحة ويناقش الكتاب العديد من الظواهر والمشكلات في المجتمع اليمني : التخلف وعوامل التغير الاجتماعي والتنمية في اليمن والاقتصاد الوطني والحركة الوطنية ومقاومة الاستعمار وحركة المعارضة الوطنية ضد حكم الإمامة وثورتي 26 سبتمبر/أيلول و14 أكتوبر/تشرين الأول ومن ثم دستور الجمهورية اليمنية والوحدة اليمنية، وعلى الرغم من أن الكتاب عن المجتمع اليمني إلا أنه عبارة عن موضوعات منفصلة عن بعضها البعض، ولا يقوم على وحدة عضوية في المنهج أو الرؤية الواضحة في التسلسل المنهجي، إذ يناقش مجموعة من المظاهر والظواهر في إطار المجتمع اليمني كظاهرة الثأر، والهجرة وتعاطي القات وغلاء المهور إلى جانب الموضوعات التي أشرنا إليها كمعلومات سطحية إلى حد كبير، ومع ذلك بها العديد من الألفاظ التي تتعلق بحقوق الإنسان وبالذات دستور الجمهورية اليمنية كما سنوضح ذلك الهدف من وضع الكتاب هو التعريف ببعض الظواهر الاجتماعية السلبية كظاهرة

الثأر المتعلقة بالتكوين القبلي في المجتمع وغياب سيادة القانون واستقلالية القضاء وإلى مدى تحكم العلاقات المتخلفة في الحياة الاجتماعية كالعزلة والأمية التي تفرض على الأفراد الجهل بمصالحهم وحقوقهم ص10، وكذلك انتشار العصبيات واحتقار المهن وتجزئة الولاءات ونشوء العديد من العصبيات العشائرية والقبلية والسلالية والمذهبية والمناطقية باعتباره من مظاهر التخلف الاجتماعي وينتج عنها غياب لسيادة القانون الذي يعبر عن الدولة الحديثة، ويشير الكتاب إلى مكانة المرأة في المجتمع وما أعطاها الإسلام من حقوق حيث كانت فيما قبل مجردة من كافة حقوقها الشخصية والمدنية، فهو الوحيد الذي صدع بحرية المرأة، وقرر مساواتها بالرجل في الحقوق الإنسانية المشتركة بتكاليف العقيدة، وفضائل الأخلاق، أي المساواة في العبادات وتأدية فروض العقيدة الإسلامية كما هو واضح من الكتاب كما يشير واضع الكتاب إلى القيم وحصرها في الدين الإسلامي وما تشتمل عليه هذه القيم من الإطلاقية والثبات في ضبط سلوك الأفراد ويصنفها إلى قيم سياسية تتمثل بالشورى واقتصادية تتمثل باحترام العمل والتكافل الاجتماعي وفكرية تتمثل بحرية التفكير وحرية الرأي ص38 – 39، ويذهب الكتاب في وصفه لعوامل التغيرات الاجتماعية وقيام الثورات التي تهدف إلى القضاء على الأوضاع الفاسدة وإيجاد أوضاع يعيش أفراد المجتمع في ظلها بكل الحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وفي التصور الإسلامي الثورة يقصد منها الغضب الهادف في إقامة الحق والعدل، انطلاقاً من واجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ص43، وعن دور الأسرة في التنمية يحدد واضع الكتاب دور المرأة في القيام بتربية الأولاد والإشراف عليهم وإعداد الطعام، في حين يقوم الأب بدور فعّال في عملية التنمية ومن أجل تنمية الأسرة يدعو إلى تعليم المرأة وتثقيفها وتوعيتها بأمور دينها وتهيئتها لتصبح أماً ومحضناً يصنع الأجيال وهذه أعظم وأشرف وظائف المرأة، كذلك رعاية الأمومة والطفولة ص55 . وفي مجال التنمية يحدد بعض أهدافها في القضاء على كافة الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، وترسيخ مبادئ العدل والمساواة بين جميع المواطنين ص59، بالإضافة إلى كفالة حقوق النشر والتأليف ص61 .

ويتحدث الكتاب عن المقاومة ضد الأئمة والاحتلال البريطاني وأعوانه ويشير إلى حركة الأحرار اليمنيين وقيام الأحزاب والنقابات العمالية وانتشار الصحف ص78 ثم يتعرض لثورة 26 سبتمبر/أيلول و14 أكتوبر/تشرين الأول اليمنيتين مستعرضاً أهدافهما في إقامة الحكم العادل وإنشاء مجتمع ديمقراطي تعاوني عادل واحترام مواثيق الأمم المتحدة والمنظمات الدولية والعمل على إقرار السلام العالمي وتدعيم مبدأ التعايش السلمي بين الأمم ص81، 82، 83، ثم يتطرق لمرتكزات الدستور في الجمهورية اليمنية والتعريف به ويجدول مواده وفصوله وأبوابه وأهم ما تناوله الدستور من الحقوق والواجبات .

وكما سبق القول فإن هذه المادة التي يحتويها كتاب المجتمع اليمني عبارة عن موضوعات متفرقة وغير مترابطة من الناحية المنهجية لا يجمعها إلا كلمة اليمن وهي تكرار لموضوعات ودروس في أكثر من كتاب في علم الاجتماع الذي تناولناه سابقاً وكذلك تاريخ العرب المعاصر ويعكس إلى حد بعيد غياب الفلسفة الواضحة للتربية وبالتالي المنهجية الدقيقة والعلمية .

كتاب علم النفس للصف الثالث الثانوي القسم الأدبي ويحتوي على خمسة أبواب موزعة على عشرة فصول في 125 صفحة و يناقش العديد من الموضوعات المتعلقة بعلم النفس كالتعريف به وأهميته والشخصية والسلوك والمكونات الجسمية والدوافع الفسيولوجية والإدراك الحسي والعقلي والعمليات العقلية المرتبطة بالتفكير والانفعالات والعواطف وأساليب التعلم، وهو الكتاب الوحيد الذي يؤدي الغرض التربوي من حيث المحتوى والأهداف ووضعه بشكل منهجي متسلسل وله وحدته العضوية والمنهجية كما أنه يحوي قائمة بالمراجع العربية والأجنبية التي صيغ على ضوئها هذا الكتاب واستمد مادته منها بالإضافة إلى ذلك أفرد الكتاب في نهايته معجما بالمصطلحات عربي إنجليزي، الأمر الذي يجعلنا نستغرب أن مثل هذا الكتاب ينفرد في مكونات مادته عن بقية الكتب الأخرى للمواد الاجتماعية التي نناقشها في المنهج التعليمي للمرحلة الثانوية العامة في اليمن والذي نستغرب له أكثر لماذا لا تكون بقية الكتب التعليمية بهذا المستوى من تقديم المادة العلمية فيما إذا استثنينا كتاب المنطق إلى حد ما . بيد أنه

من حيث الاهتمام بحقوق الإنسان فلا يوجد من الألفاظ المتعلقة بهذا الشأن في موضوعات الكتاب إلاّ لفظان يتعلقان بالشعور بالحرية ص111 .

أما كتاب المنطق ومناهج البحث العلمي للصف الثالث الثانوي القسم الأدبي الذي يحتوي على أربعة أبواب وأحد عشر فصلاً في 95 صفحة يتناول فيه واضعه المنطق وأقسامه وموضوعه وفوائده شارحاً فيه المنطق الأرسطي والقضايا التي تناولها ومن ثم يدخل إلى مناهج البحث في العلوم الرياضية والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وأهم الفروق فيما بينها بطرق شائقة وعلمية صحيحة ومبسطة بالإضافة إلى ذلك فهو يستند على المراجع التي تم على ضوئها بناء مادة الكتاب ومثبته بقائمة في نهايته . ولم نجد فيه أي لفظ يتعلق بحقوق الإنسان .

وأخيراً كتاب موجز تاريخ الفلسفة للصف الثالث الثانوي القسم الأدبي ويحتوي على أربعة أبواب وأحد عشر فصلاً في 159 صفحة يتناول التفكير الفلسفي وأساليب التفكير من الخرافي إلى العلم ومباحث الفلسفة ومنهجها ثم يستعرض التفكير الفلسفي منذ نشأته في الشرق لدى المصريين والفرس والهنود والصينيين ثم الفلسفة اليونانية فالفلسفة في العصور الوسطى والفلسفة الإسلامية والحديثة والمعاصرة أي أن واضع الكتاب قد جمع فيه المسار التاريخي لكل المذاهب الفلسفية عبر التاريخ في مائة وستين صفحة، وهو الأمر الذي يسطح إلى حد كبير الفلسفة ومذاهبها واتجاهاتها الكبرى في حيز صغير، بالرغم من تسميته موجزا إلا أنه لا يفي بتقديم المعرفة عن الفلسفة ورؤيتها الشامله والكلية لمذاهبها بشكل صحيح، الأمر الذي يجعلنا نقترح أن توزع إلى ثلاثة أقسام على الصفوف الثلاثة :الشرقية واليونانية على الأولى، وفلسفة العصور الوسطى والحديثة على الثانية، والفلسفة المعاصرة على الثالثة. أما بالنسبة إلى التقسيم المنهجي للكتاب فلا غبار عليه من الناحية المدرسية لتوزيع موضوعاته. ففي الكتاب ألفاظ تتعلق بالحرية والمساواة والعدل كمفاهيم فلسفية عامة ومطلقة أتت في إطار منظومة التفكير الفلسفي لعدد من الفلاسفة ومنها ما جاء في خصائص الفلسفة والعلم وما يتطلبه التفكير في الحرية التامة .. ولأن الفلسفة تقوم على

التفكير العقلي الحر، لأنها لا تتقيد بحدود الزمان والمكان ص25، وفي بداية النهضة الأوروبية أخذ الفلاسفة ينادون بحق الإنسان في التفكير والنقد ص31، وهدفت الفلسفة في العصر الحديث إلى تأكيد معاني العدالة والحرية والمساواة، والأمن والتكافل الاجتماعي ص33، وبالعودة إلى الكتاب وما جاء في مذهب كنفو شيوس من الدعوة إلى التسامح ص44، وكذلك خصائص العصر اليوناني الذي كان الفرد اليوناني فيه يستطيع التعبير عن رأيه بحرية تامة ص47، كما كان جو الحرية الذي أتاحه التسامح اليوناني يتيح المناخ لظهور العبقريات ونمو المذاهب ص48، والنقد الحر لآرائهم إن وجدت ص49، فكما جاء في مذهب أفلاطون الأخلاقي عن الفضيلة التي تهدف إلى خلق حالة من التوازن والانسجام في نفس الإنسان لخلق حالة من العدالة، ولن تحقق هذه العدالة على صعيد المدينة الحسية التي يتوفر فيها الخير والحق والعدالة إلا متى كانت المدينة المثالية حيث يذهب في جمهوريته إلى أن التربية يجب أن تتاح لكل مواطن بما يتوافق مع استعداداته إلى أن يتم الفرز عن طريقها لاختيار العمال والجند والحكام الذين يضمنون توفر الإحساس بالعدالة والحكمة لدى الآخرين، وكما ذهب أرسطو إلى أن الناس يشتركون في الإنسانية لذا فإن فضيلة الحكمة العملية تكتسب عن طريق ممارسة أعمال تتوافر فيها الإرادة الحرة، فالعدالة وسط بين إفراط وتفريط والرجل أرقى من المرأة لأنه رأس الأسرة ومدير شؤونها ونفقاتها، والمرأة تقوم بتربية الأبناء وشؤون المنزل كما أنها أقل من الرجل جسماً وعقلاً ص65، 74، 75، 77. وعند توما الأكويني تقوم حرية الاختيار على الأحكام العقلية ص89.

وفي معرض الحديث عن الفلسفة الإسلامية يشير إلى أن الإسلام برسالته الحضارية يدعو إلى التفكير الحر، وأن الناس سواسية، وأعطى المرأة حق التعليم والعمل والإرث، وجعل لها حق التفكير الحر، ويعقد مقارنة بين مكانة المرأة في الإسلام، وما جاء في مجموعة نابليون (القانون) الذي لم يعترف للمرأة بأهمية التصرف واعتبرها قاصرة حيث جاء فيه القاصرون ثلاثة، المجنون والصبي، والمرأة، وذلك في القرن الثامن عشر– التاسع عشر، كذلك لا إكراه في الدين، وهنا يعتبر الإسلام نموذجا مثاليا يسمو على كل ماعداه ويرى في الأفكار والمذاهب

الفلسفية التي جاءت قبله عبارة عن أساطير اليونان، ومادية الرومان ورهبنة المسيحية ص93، 94، 95 ويشير الكتاب إلى فلسفة إبن رشد في الحرية الإنسانية ص127، وفي الفلسفة الوجودية يرى واضع الكتاب أنها تهتم بالإنسان ووجوده وإثبات فرديته وتحقيق حريته ص142، هذا ويقرر الكتاب قائمة بالمراجع التي اعتمد عليها أثناء صياغته .

ومما سبق استعرضنا محتويات مضمون الكتب الدراسية الخاصة بالعلوم الاجتماعية المقررة على طلبة المدرسة الثانوية العامة أي الثلاثة فصول، مبرزين ما تضمنته هذه الكتب من ألفاظ تتعلق بحقوق الإنسان وصورة المرأة كما جاءت في هذه الكتب والنظرة العامة لها من وجهة نظر واضعي المنهج المدرسي والتي لا تخرج عن رؤية الإسلام القائمة على التحيز للرجل والدونية تجاه المرأة.

وتبرز ألفاظ حقوق الإنسان التي تناولها الكتاب المدرسي بشكل قصدي في حالات قليلة، وفي الغالب جاءت ضمن سياق النص وبمناسبة الحديث عن قضية ما خصوصاً في كتب التاريخ ولم ترد مفردات متعلقة بحقوق الإنسان بشكل منفرد كموضوع مستقل.

ولهذا السبب أطلقنا على استعمال الكتب المدرسية لـ : الحرية، المساواة، العدالة، الكرامة، التسامح والتضامن (لفظ وألفاظ)، كما أننا لم نطلق عليها اصطلاح مبادئ أو قيم، لأنها لم ترد تحت عناوين حقوق الإنسان ولم يظهر ما يشير إلى أن المقصود بإيرادها تنشئة الدارسين على الإيمان بقيم وحقوق الإنسان ولم يرد أي مدلول لتوجيه التعليم نحو تعزيز واحترام قيم حقوق الإنسان، وإنما وردت إشارات باتجاه معاكس، تتمثّل بتوجيه الدارسين بصورة مباشرة لتبني قيم مضادة لحقوق الإنسان، كما بينا ذلك في الفصل الثالث. ووجدنا من خلال هذا التقييم الكيفي للكتب المدرسية أنّه حتى في حالة إطلاق مصطلح محايد بالنسبة لحقوق الإنسان على استعمال هذه الكتب لتلك الألفاظ، مثل : المفهوم غير دقيق، لأن الكتب المدروسة لم تحدد أي مضمون لأي نوع كان من تلك الألفاظ.

والتحليل الكمي يؤكد استنتاجات التحليل الكيفي، فالتحليل الكيفي، كما هو مبيّن آنفاً، يظهر أن استعمال الكتب المدرسية لـ : الحرية والمساواة والعدالة

والكرامة والتسامح والتضامن قد أتى إمّا في سياق تاريخي وبمناسبة الحديث عن الثورات الكبرى كالثورة الأمريكية والثورة الفرنسية والثورات العربية ومسار النضال للتحرر من الاستعمار، وتبنى هذه الثورات وتلك المقولات، أو في معرض الحديث عن تاريخ الفلسفة وما تبنته الفلسفات المختلفة من هذه المقولات، أو ربطها بالإسلام وبمنظور الفقه الإسلامي الذي يفرّق بين حقوق المسلم وغير المسلم و الرجل والمرأة وإن لم تتعرض الكتب مباشرة لذلك المضمون، لتجاهلها المضمون بالأصل مع ذلك كلّه فقد تمّ إحصاء كل مايتعلق باشتقاقات الحرية وفي الكتب الثمانية المدروسة : حرية، تحرر، أحرار، حرّ، حرّة، وكانت مجموع تكرار هذه الألفاظ (172) مرّة ولم يرد اللّفظ في أي سياق يتعلق بالحرية الجسمانية : الحماية من تقييد الحرية كالاعتقال، السجن والحماية من التعذيب أو حرية الدفاع أو حرية الحركة : الانتقال والتظاهر والاجتماع السلمي أو الإشارة إلى أي نوع أخر من الحريات الأساسية المعروفة اليوم في حقوق الإنسان. أما تكرار الألفاظ الأخرى فقد كان محدوداً للغاية كما هو موضّح في الجدول المرفق ومجمل ذلك التكرار هو : الكرامة 8 مرات، التسامح والتضامن معاً 15 مرة، المساواة 32 مرة، والعدالة 39 مرة، ويأتي هذا التكرار بمعظمه في سياق تاريخي : الحديث عن الثورات العالمية، حركات التحرر من الاستعمار والنضال العربي في سبيل الاستقلال، عرض تاريخ الفلسفات القديمة والإسلامية والحديثة.

جدول يوضح تكرار الألفاظ المتعلّقة بحقوق الإنسان

المادة المقررة	الحرية	المساواة	العدالة	الكرامة	التسامح والتضامن	ملاحظات
تاريخ الصف الأول	21 مرة	مرة	مرة	مرة	لاشيء	
تاريخ الصف الثاني	17 مرة	13 مرة	مرتان	مرة	مرتان	
تاريخ الصف الثالث	90 مرة	لاشيء	مرتان	مرة	لاشيء	
علم الاجتماع	21 مرة	4 مرات	13 مرة	لاشيء	7 مرات	
المجتمع اليمني	11 مرة	10 مرة	13 مرة	3 مرات	4 مرات	
علم النفس	مرتان	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء	
المنطق ومناهج البحث العلمي	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء	
موجز تاريخ الفلسفة	10 مرات	4 مرات	8 مرات	مرتان	مرتان	
المجموع	172 مرة	32 مرة	39 مرة	8 مرات	15 مرة	

كما وردت في كتب العلوم الاجتماعية للمرحلة الثانوية العامة 1+2+3

الفصل الرابع : طرق وأساليب التدريس والتدريب

الطرق والأساليب

إلى جانب الأسس والأهداف العامة التي حدّدها القانون العام للتعليم والأهداف الخاصة بالتعليم الثانوي، أعار القانون اهتماما خاصا لطرَق وأساليب التدريس، وحدّدت المادة (50) أهم تلك الأهداف، إذ نصت على أن تهدف طرق وأساليب التدريس إلى :

1- تنمية روح الإبداع والابتكار .

2- حل المشكلات

3- حب الدراسة الذاتية لدى الطالب .

4- تنمية ملكة التفكير الحر والمستقل .

5- خطر التعليم البنكي، بتجنب التلقين والحفظ غير الهادف .

وجعلت المادة (53) أحد أهداف البحوث التربوية – هو تحسين أساليب التدريس. ومن أجل تحقيق هذا الهدف أوجب القانون وضع خطة زمنية لتغيير المنهج الدراسي وإعداد المعلم القادر على تحقيق الهدف بالإضافة إلى الخطة الدراسية وبرامج التعليم وخطة البحوث التربوية طويلة المدى .

غير أنه لا توجد حتى الآن الخطة الدراسية والبرامج التعليمية والخطط والبرامج التفصيلية التي تحدد طرق وأساليب الدراسة، تدريبات وتطبيقات كل مساق دراسي أو مادة دراسية، الدراسة الذاتية وطرق العمل المستقل ولم يمثل القانون العام للتربية والتعليم للتنفيذ حتى الآن.

ومن ثم ظلت طرق وأساليب التدريس التقليدية، ويجري السير في تكريسها، بما في ذلك، (وثيقة منهاج التعليم العام) التي خصصت فقرة لـ (الطرائق والأساليب والأدوات والأنشطة التعليمية) ولكن مضمونها لايحدد طرق وأساليب التدريس، وإنما تضمن إشارات سريعة إلى الوسائل والأنشطة ومصادر التعليم المساعدة والتقويم، أي أن مهمة تحديث طرق وأساليب التعليم غير مطروحة وفقاً لماحدده القانون.

وفي ما يتعلق بحقوق الإنسان، فإن عدم إدخالها في المقررات الدراسية كمقرر مستقل يجعل الحديث عن أساليب التدريس في هذا المجال أو عن ديمقراطية التعليم غير وارد.

مستوى الدارسين ومدى تمكنهم من مبادئ حقوق الإنسان، وأساليب التربية عليها

سبق أن تم تناول هذا الموضوع في دراسة التقييم الخاصة بالتعليم الأساسي التي تمت من قبل المعهد العربي لحقوق الإنسان عام 2000م ولانحتاج هنا إلى تكرار ماورد في الدراسة، وبالتالي، لن نتعرض لمسألة تدريب المعلمين وتأهيلهم العام، وسوف نقتصر على مدى تمكن المدرسين من مبادئ حقوق الإنسان وأساليب التربية عليها من خلال دراستهم في كليات التربية أو الدورات التأهيلية في مجال حقوق الإنسان.

بالعودة إلى الخطط الدراسية لكليات الجامعات اليمنية، ومنها كليات التربية، وإلى الكتب المقررة فيها، فإنّه لامكان للتربية على حقوق الإنسان فيها، بما في ذلك، كليات الحقوق اليمنية، إذ أنه لاتدرس في هذه الكليات حقوق الإنسان كمادة مستقلة.

وبالعودة إلى مفردات المواد المقرّرة والكتب الدراسية الخاصة بكليات الحقوق نجد أنه يجري تناول حقوق الإنسان من خلال إشارات مستعجله إلى هذا الحق أو ذلك في المقررات المختلفة دونما أساس منهجي يربط بين تلك الإشارات أو إتجاه قصدي للتربية على حقوق الإنسان، والكتاب الوحيد الذي يشمل مفردات تتعلق بحقوق الإنسان بصورة مباشرة ـ هو مقرر المنظمات الدولية، ومع ذلك لاتأتي في إطار مستقل خاص بحقوق الإنسان، وماكان لها أن تكون كذلك في ظل غياب خطط التعليم وغياب حقوق الإنسان من الخطط الدراسية، ومن ثم حرص أستاذ المادة على أن يقدم مايمكن تقديمه للدارسين حول حقوق الإنسان من خلال المفردات الخاصة بدور المنظمات الدولية في إصدار الصكوك المتعلقة بحقوق الإنسان، وتوضح الدراسات أن تدريس حقوق الإنسان في كليات الحقوق اليمنية

لايوفر أي حد معرفي للدارسين ولايمكنهم من معرفة المفاهيم الاساسية لحقوق الإنسان ولاتصنيفها علاوة عن غياب المعرفة بمضامينها الدّقيقة وآليات حمايتها (1).

ومن هنا، يكون من الطبيعي غياب تدريس حقوق الإنسان في كليات التربية والكليات المتوسطة ومعاهد المعلمين، وهي الجهات التي تعد المدرسين :

والاستنتاج هنا أن المدرسين في التعليم الثانوي، بمافي ذلك المؤهلين تأهيلاً حديثاً، يجهلون حقوق الإنسان وأساليب التربية عليها .

التدريب في مجال حقوق الإنسان

لّما كانت حقوق الإنسان لم تندرج بعد ضمن مقررات التعليم في اليمن، يكون من الطبيعي عدم وجود برامج تدريبية لدى المؤسسات التعليمية في مجال حقوق الإنسان، غير أن الجهات المسؤولة في مجال التعليم تتجاوب في انتداب العاملين لديها للمشاركة في دورات تدريبية تقوم بها مؤسسات المجتمع المدني غير الحكومية، ويتبين ذلك من خلال تجربة مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الإنسان في مدينة تعز، لكن هذه الدورات محدودة العدد قصيرة المدى.

ومركز المعلومات والتأهيل لحقوق الإنسان ـ هو الجهة الوحيدة التي تقيم دورات تدريبية في هذا المجال. وقد أقام دورتين تدريبيتين الاولى في ديسمبر 1997م في مدينة تعز والثانية في مايو 1998م في مدينة عدن، وسوف يقيم دورة ثالثة في النصف الثاني من العام الجاري.

كانت الفئة المستهدفة من التدريب في الدورتين السابقتين هم العاملون في رياض الأطفال والتعليم الأساسي.

وكان الهدف العام للدورتين ـ هو تمكين المشاركين من الحصول على معارف أساسية في حقوق الإنسان على قاعدة مرجعيةالصكوك الدولية والتشريعات

---

(1) ببعض من التفصيل راجع : محمد أحمد علي المخلافي : سياسة تدريسي القانون في كليات الحقوق اليمنية وأثرها على العدالة . سلسلة كتاب مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الإنسان ـ تعز، 2002م.

الداخلية المتوافقة معها، وبحيث يتمكن المشاركون من تجسيد هذه القيم في سلوكهم المهني وتوصيل مبادئ حقوق الإنسان إلى تلاميذهم.

ولتحقيق هذا الهدف يقسم البرنامج التدريبي إلى قسمين :

1ـ تقديم مادة تدريبية في مبادئ حقوق الإنسان وعلى الأخص الشرعة الدولية، المواثيق الإقليمية المماثلة واتفاقية حقوق الطفل، والتشريعات الداخلية المتعلقة بالتعليم والتمكين من الحق فيه

2 ـ ورش العمل في كيفية توصيل مبادئ حقوق الإنسان للتلاميذ.

وتستخدم في هذا التدريب لتحقيق الهدف من الدورات التدريبية الطرق والأساليب والانشطة المستخدمة عالمياً للتربية على حقوق الإنسان : المحاضرات والمناقشات ولعب الأدوار والعصف الذهني والتمارين ودراسة الحالات... وحسب خطة المركز سوف تخصص الدورة القادمة للمشتغلين في االتعليم الثانوي.

بيد أن دور المركز يظل محدود الأثر كمؤسسة غير حكومية محدودة الموارد المالية، وأقصى دعم يمكن أن يحصل عليه يجعله في أحسن الأحوال قادرا على إقامة دورة تدريبية سنوية، وطبيعة التدريب تجعل أقصى مدى لاستيعاب كل دورة 30 شخصاً موزعين على قطاعي التعليم الحكومي والخاص، وتمثل كل محافظة من المحافظات الرئيسية بشخصين في كل دورة، مع استبعاد المحافظات النائية.

وبالنسبة للمدة الزمنية للدورة التدريبية، فإن أقصى مدة ممكنة ـ هي مدة نصف شهر، وحيث أن المشاركين يأتون إلى هذه الدورات بدون أي خلفية معرفية، فإنهم يحتاجون إلى متابعة لاحقة ودورات معمقة .

الخاتمة

على امتداد صفحات هذه الدراسة يظهر جليا أنّه لا يوجد في اليمن منهج للتربية والتعليم، عدا أسس وأهداف عامة للفلسفة التعليمية، لكن هذه الفلسفة لم توجد حتى الآن لتعطيل القانون العام للتعليم وعدم تنفيذه، وبالتالي، غياب الخطة الدراسية والبرامج االدراسية والتعليمية، وما يوجد كتاب مدرسي موحد للتعليم الثانوي فقط، لايجسد أي توجه لتوجيه التعليم لتعزيز حقوق الإنسان ولا يساهم في التربية على حقوق الإنسان، ولم ترد فيه حقوق الإنسان بشكل مدخل مستقل أو مدخل اندماجي مستهدف، وإنما مجرد ألفاظ تتعلق بحقوق الإنسان مع تضمينه قيما مناهضة لحقوق الإنسان، ويقوم المنهج إجمالاً على الحشو وتلقين المعلومات (التعليم البنكي)، في ظل غياب المكتبة والأنشطة المدرسية التي تنمي في الدارس الشخصية المستقلة والإعداد للمستقبل بغرس قيم حقوق الإنسان والديمقراطية فيه، وعدم توفير إمكانيـة للدارس قصد التعرف على وسائل التكنولـوجيا الحديثه، مثل : الكمبيوتر والإنترنت مصادر المعلومات الهامة في العملية التعليمية الحديثة، وما زال الأسلوب التقليدي في التعلم هو السائد والمعمول به في اليمن، الأمر الذي يستدعي ضرورة العمل على تغيير الطرق المتبعة في التعليم، وربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية وأن يتضمن منهج التعليم الأسس والأهداف التي تمكن المتعلمين من المشاركة الفاعلة في قضايا مجتمعهم وذلك من خلال :

1- غرس الحرية الفكرية لدى المتعلمين في إطار الثقافة العامة للمجتمع واحترامهم والاعتراف بقيمتهم ومساعدتهم على ممارسة النقد والنقد الذاتي وبث الثقافة الوطنية وحب الديمقراطية والإيمان بقيم حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

2- تحقيق التوازن بين حرية المتعلم وتوجيه المعلم له، أي أن يعطي المنهج المتعلم حرية متدرجة تزداد كلما نضج المتعلم، وبالتالي يقل توجيه المعلم بزيادة نضج المتعلم.

3- إتاحة فرص متكافئة في التعلم لجميع الأفراد في سن التعليم والاهتمام بهم على أساس قدراتهم واستعداداتهم لا على أساس المكانة والانتماء.

4- التعاون بين المعلم والمتعلم في وضع خطة العمل وتنفيذها وتقويمها، فالحياة الديمقراطية تقتضي أن يشترك كل فرد في تخطيط ما يتصل بحياته، لا أن يفرض عليه فرضاً وأن يشارك بالقرارت المتعلقة به.

5- توفير فرص العمل الجماعي للمتعلمين لكي يتعودوا على تقبل آراء الآخرين وإخضاع آرائهم للنقاش مهما كانت ثقتهم بها.

6- إشتراك المتعلم في حل المشكلات المتعلقة بالحياة المدرسية، وذلك لتدريب المتعلمين على مواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم العلمية داخل المدرسة وفي المجتمع.

7- إتاحة الفرص للمتعلمين لاتخاذ قرارات مدروسة بأنفسهم، وأن يتحملوا مسؤولياتها.

8- التعريف بكل مكونات المجتمع المدني، الأممية منها والعربية والمحلية كالأمم المتحدة والمنظمات والوكالات التابعة لها، والجامعة العربية والمنظمات المنبثقة عنها، والأحزاب والتنظيمات السياسية والمنظمات الجماهيرية كالنقابات والجمعيات المحلية، والصحافة الحرة وكل وسائل التعبير عن الرأي والتكوينات الاجتماعية والاقتصادية للبلد الذي ينتمون إليه ويعيشون فيه، وتقدير واحترام نضالات الشعوب وتضحياتها في سبيل التقدم والحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية والاستقلال والسلم العالمي والاجتماعي والتداول السلمي للسلطة عن طريق الانتخابات الحرة والمباشرة في ظل الممارسة الديمقراطية وحقوق الإنسان وحرياته الأساسية والتعريف بحضارات الشعوب واحترام معتقداتها وقيمها الثقافية والاجتماعية واختلافها وتنوعها في العالم، ونبذ العنف وقيم الكراهية والدعوة إلى ممارستها في المجتمعات، ومحاربة الفساد والإفساد في المجتمع والاستئثار بالسلطة وبمقدرات وخيرات المجتمع واستغلال الوظيفة العامة لغرض المنفعة الشخصية .

كما أنه لا بد أن تتضمن المناهج التعليمية المشكلات الكبرى والأزمات التي واجهت العالم والكيفية التي تمّ عن طريقها حل تلك المشكلات الكبرى، وبالتالي أيضاً يجب الاهتمام بالبيئة المحلية والعالمية والمخاطر التي يواجهها كوكب الأرض وغلافها الجوي وانتشار الأوبئة والأمراض القاتلة جراء الاستهتار والإخلال بالتوازن البيئي وانقراض الآلاف من النباتات والحيوانات والأحياء البحرية التي طالها عبث الإنسان وما نتج عن ذلك من المخاطر التي تهدد بكارثة بيئية قد لا يحمد عقباها خصوصاً الأخطار المحدقة من جراء الأسلحة النووية والسعي الحثيث من قبل العديد من دول العالم لامتلاكها، إضافة إلى الأسلحة الكيماوية والبيولوجية وتجريبها على الأرض وما ينتج عنها من مخاطر على البيئة والإنسان على حد سواء.

والخطوة الأولى على هذا الطريق تستوجب من الحكومة اليمنية اتخاذ التدابير الإدارية والتشريعية والمؤسسية والمادية لتنفيذ القانون العام للتعليم لإيجاد المنهج الحديث فلسفة ومحتوى : مضمون الكتاب المدرسي وطرق وأساليب التعليم والتدريب الحديثة عموما وفي مجال حقوق الإنسان خصوصا، ومن ذلك ما ورد في المقترحات المذيلة بها مقدمة هذه الدراسة.

المصادر والمراجع

1ـ دستور الجمهورية اليمنية 1990م وتعديلاته.

2 ـ القانون رقم (45) لسنة 1992م بشأن القانون العام للتربية والتعليم.

3ـ وزارة التربية والتعليم: وثيقة منهاج التعليم العام.

4 ـ الجهاز المركزي للإحصاء : كتاب الإحصاء السنوي لعام 2000م. صنعاء 2001م.

5 ـ الجهاز المركزي للإحصاء : الإسقاطات السكانية للجمهورية اليمنية للفترة 1996 ـ 2026م. صنعاء 1999م.

6 ـ عبد الله أحمد الذيفاني : فلسفة التربية وبناء المناهج ندوة التعليم الثانية عام 1992م. (دراسات أدبيات الندوة غير منشورة).

7 ـ عبد اللطيف حيدر : رؤى الديمقراطية في المنهج المدرسي. ندوة التعليم الثانية : المصدر السابق.

8 ـ عز الدين الأصبحي، عبد المجيد غالب المخلافي وأخرون : دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان. المعهد العربي لحقوق الاإنسان. دراسة خاصة بمناهج التعليم الأساسي في اليمن، غير منشورة.

9 ـ محمد أحمد علي المخلافي : قضية دولة القانون في الأزمة اليمنية. الجزء الأول، دار الكنوز الأدبية- بيروت 1999م. أيضاً سياسة تدريس القانون في كليات الحقوق اليمنية. مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الإنسان ـ تعز، رقم (5)

التربية على حقوق الإنسان
في الوسط المدرسي في البلدان العربية
دراسة تأليفية

الأستاذ عمارة بن رمضان (*)

(*) متفقد أول للتعليم الثانوي، خبير مستشار لدى المعهد العربي لحقوق الإنسان.

الصفحة

القسم الأول

القسم الثاني

القسم الأول : المفاهيم الأساسية والمرتكزات

1- تقديم عام

مفاهيم أساسية :

- التربية
- الإنسان
- حقوق الإنسان
- التربية على حقوق الإنسان

1-1- التربية

«هي مجموع عمليّة الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلّم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية، أن ينمّوا بوعي كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم...»

اليونسكو

1-2 - الإنسان

تختلف عبارة «إنسان» عن عبارة «فرد». فعبارة «فرد» تجعل من الشخص مجرّد ذات جسدية، في حين أن عبارة «إنسان» تنطوي على الجسد والفكر والكرامة.

1- 3 - حقوق الإنسان

هي مجموعة من الامتيازات متأصّلة في طبيعتنا لا يمكن بدونها أن نعيش كبشر، وهذه الامتيازات يتمتّع بها الإنسان ويضمنها القانون ويحميها.

وتنطوي حقوق الإنسان على ثلاثة أبعاد:

–ـ بعد فلسفيّ

–ـ بعد تاريخيّ

–ـ بعد قانوني (1)

* **بعد فلسفي** وجودي يجعل من حقوق الإنسان أمرا يرتبط ضرورة بطبيعتنا الإنسانية، فهي قيم ومبادئ تميّز الكائن البشري عن غيره من الكائنات باعتباره موجودا طبيعيا عاقلا وحرّا، يمتلك ذاته وإمكانياته الجسدية والفكرية : له الحق في امتلاك ذاته وإمكانياته الجسدية والفكرية، وهذا الحق في امتلاك الذات والامكانيات الجسدية والفكرية وممارستها شرط ضروري لتمييزه ككائن بشري.

* **بعد تاريخي** يجعل من حقوق الإنسان وقيمها ومبادئها إنتاجا إنسانيا عالميا مشتركا ساهمت فيه كل الحضارات وكل الأجناس، ولذلك فهي إرث مشترك بين الجميع « لا شرقي ولا غربي ولا فضل فيه لأمّة على أخرى» أو لدين على آخر، أو لجنس على آخر...

* **بعد قانوني** يجعل من الامتيازات المتأصّلة في طبيعة الإنسان حقوقا تتمتّع بضمانة قانونية دولية ووطنية تحميها وتحافظ عليها. فالإنسان هو أساس القواعد القانونية وهدفها الأساسي، بحيث لا تسنّ هذه القواعد إلاّ لحماية حقوقه وحرّياته، ولا معنى لإقرار حقوق وحرّيات ما لم تكن مضمونة قانونا وتمارس في إطار القانون.

1ـ 4 ـ التربية على حقوق الإنسان

أي عمل يعزّز حقوق الإنسان بواسطة التربية والتعليم. وتتأسس هذه التربية على ثلاثة أسس:

* على أنها عمل هدفه ترسيخ ثقافة تدافع عن حقوق الإنسان، وتكرّسها كسلوك يومي، وهو أمر مشروع في عالم مليء بمظاهر انتهاك حقوق الإنسان.

*على أنها مدخل ضروري لتنمية المجتمع وتحديثه، فحقوق الإنسان هي المقدمة لكل ممارسة ديمقراطية ولكل عمل يقصد تنمية العنصر الإنساني.

* على أنها استجابة للأسلوب التربوي الحديث الذي يتجاوز « تربية المعارف» ويرقى إلى تربية يمارس فيها المتعلّم حقوق الإنسان ويعترف بها كحقوق للآخرين، ويحترمها كمبادئ ذات قيمة عليا.

نستخلص من هذه الأسس الثلاثة التي تتأسس عليها التربية على حقوق الإنسان أن الحق في التربية ليس مجرّد استفادة واسعة من خدمات المدرسة، بل إن هذا الحق في التربية يعني تعبيرا عن قدرة المدرسة على توفير تربية تهدف إلى تكوين الإنسان الحرّ القادر على الفعل نظرا وعملا.

2 ـ التربية على حقوق الإنسان في المواثيق الدولية

2 ـ 1 ـ اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في 10 ديسمبر/ كانون الثاني 1948، وجعلت منه « المثل الأعلى المشترك الذي ينبغي أن تبلغه كافة الشعوب وكافة الأمم» وأقرت في ديباجته بدور التربية والتعليم «في توطيد احترام هذه الحقوق والحرّيات...».

وجاء في المادّة 26 من الإعلان تأكيد الأمم المتحدة على ما يجب أن تقوم به التربية في تنشئة الفرد وتنمية شخصيته، إذ «يجب أن تهدف إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملا، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحرّيات الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام...»

2 ـ 2 ـ وقد نص ميثاق اليونسكو ونصوص دولية أخرى عديدة على نشر ثقافة حقوق الإنسان، ومن ذلك الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال

التمييز العنصري لسنة 1965 التي تنص في مادّتها السابقة على أن «تتعهّد الدّول الأطراف باتخاذ تدابير فورية وفعّالة لا سيما في ميادين التعليم والتربية والثقافة والإعلام بغية مكافحة النعرات المؤدّية إلى التمييز العنصري وتعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم والجماعات العرقية أو الإثنية الأخرى، وكذلك لنشر مقاصد ومبادئ ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وإعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري...».

وكذا الأمر بالنسبة إلى العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لسنة 1966 حيث تنصّ المادّة 13 على « وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحسّ بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحرّيات الأساسية...». وقد أكدّت الدول الأطراف في هذا العهد على وجوب استهداف التربية والتعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حرّ، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم... ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل حماية السلم(2).

وفي المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو المنعقد بباريس في دورته الثامنة عشرة صدرت توصية بتاريخ 19 نوفمبر/تشرين الثاني 1974 «بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية» ونصت على المسؤولية الواقعة على عاتق الدول للعمل عن طريق التربية على تحقيق الأهداف التي ينص عليها ميثاق الأمم المتحدة والميثاق التأسيسي لليونسكو والإعلان العالمي لحقوق الإنسان». وأوصى المؤتمر «بأن تطّلع على هذه التوصية كافة الهيئات المسؤولة على التعليم المدرسي.... والتّعلم خارج المدرسة ومختلف المنظمات التي تضطلع بأنشطة تعليمية...».

وقد اعتبرت هذه التّوصية الصّادرة عن مؤتمر 1974 بمثابة الإطار القانوني لبرنامج اليونسكو للتّربية على حقوق الإنسان إذ حدّدت نطاق التربية «في كافّة المراحل وبجميع الأشكال» ومبادئها الرّائدة التي ينبغي استهدافها بحيث «تكون

التربية مثرية بالأهداف والغايات التي ينصّ عليها ميثاق الأمم المتحدة والميثاق التأسيسيّ لليونسكو والإعلان العالميّ لحقوق الإنسان ولاسيما الفقرة 2 من مادّته 26».

وفي نفس هذا الميثاق تتأكّد الإشارة إلى المادّة 29 من اتّفاقية حقوق الطّفل لسنة 1989 التي ركّزت على «تنمية احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة والمبادئ المكرّسة في ميثاق الأمم المتحدة...».

3 ـ مدى التفاعل مع هذه النصوص دوليا وعربيّا:

تعتبر معرفة الفرد بحقوقه مقدّمها ضرورية نحو تمسّكن بها والدّفاع عنها، ولما كان تمسّكه بها شرطا ضروريّا لوقف انتهاكها تأكّد دور التّعليم في بثّ مبادئ حقوق الإنسان وتربية النشئ على احترامها، وفي هذا الإطار جاءت عديد المبادرات من مؤتمرات وندوات وملتقيات على الصعيدين الدّولي والإقليميّ حول تدريب حقوق الإنسان والتربية عليها ومن ذلك نذكر:

3 ـ 1 ـ على المستوى الدّوليّ

المؤتمر الدّولي حول حقوق الإنسان المنعقد بطهران لسنة 1968 الذي تقرّر فيه «دعوة جميع الدّول إلى استخدام جميع وسائل التعليم من أجل إتاحة الفرصة للشباب لأن يشبّ بروح احترام الكرامة الإنسانية والتساوي في الحقوق»،

* (مؤتمر فيانّا 12 – 16 سبتمبر/أيلول 1978 الذي نظمته اليونسكو والذي أكدّ على تدريس حقوق الإنسان في كلّ مراحل التّعليم.

* توصية اليونسكو التي اتخذها مؤتمرها العام سنة 1974 حول «التربية من أجل التفاهم والتعاون والسّلم الدّولي من أجل التّربية على حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة.»

ومع صدور هذه التّوصية شهدت نشاطات منظمة اليونسكو في مجال التربية على حقوق الإنسان دفعا جديدا ومتميّزا (3) من ألمّ إجراءاته أن اعتمد المؤتمر

العام لليونسكو سنة 1986 نظاما دائما لتقييم الخطوات التي قامت بها الدّول الأعضاء في نطاق تطبيق توصية 1974 ونشر تقرير عام مرّة كلّ 6 سنوات لقياس مدى التقدّم المحرز في مجال تطبيق التّوصية.

* مؤتمر مالطا، سبتمبر/أيلول 1987 الذي أقرّ مجموعة من التوصيات بخصوص مقاصد التربية وأهدافها وتكوين المدّرسين وتأهيلهم من منظور حقوق الإنسان.

* المؤتمر العالميّ للتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية الذي نظمته اليونسكو ومركز الأمم المتحدة لحقوق الإنسان بالتعاون مع اللّجنة الكنديّة لليونسكو بمونتريال - كندا من8 إلى 11 مارس/آذار 1993.

* التّوصية 49/184 التي أعلنت بموجبها الجمعية العامة للأمم المتحدة «عشرية الأمم المتحدة للتّربية على حقوق الإنسان 1995 - 2004

3 ـ 2 ـ على المستوى العربيّ :

لقد تطّور الاهتمام بالتربية على حقوق الإنسان في البلدان العربية وظهرت مبادرات عديدة للتعريف بمفاهيمها وطرق إعمالها. ويمكن أن تذكر من المبادرات ما يلي:

* ندوة نظمها اتحاد المحامين العرب التّعاون مع كلية الحقوق بجامعة الكويت من 21 إلى 24 أفريل /نيسان 1987 والتي نظرت في تدريب حقوق الإنسان وتطوير العلوم القانونيّة بالجامعات العربيّة.

* الندوة الإقليمية المشتركة بين اتّحاد المحامين العرب والمنظمة العربية لحقوق الإنسان واليونسكو التي التأمت بالقاهرة أيّام 7 - 8 - 9 ماي/أيّار 1989 حول موضوع التعليم والإعلام والتوثيق على مجال حقوق الإنسان وذلك في إطار التحضيرات للنّدوة الدّوليّة التي انعقدت بمالطا في سبتمبر /أيلول 1987.

* ندوة عمداء كلّيات الحقوق في الوطن العربي حول تدريس حقوق الإنسان التي نظمها المعهد العربي لحقوق الإنسان بتونس أيّام 25 - 26 -27

أكتوبر/تشرين الأوّل 1991 بالتعاون مع كلية العلوم القانونية والسياسية والاجتماعية (تونس) (3).

* الندوة العربية حول التّربية على حقوق الإنسان والديمقراطية التي نظمها المعهد العربي لحقوق الإنسان بتونس من 18 إلى 20 فيفري/شبّاط 1993 بالتعاون مع اليونسكو والألكسو ووزارة التّربية بتونس وكليّة العلوم القانونيّة والسياسيّة والاجتماعيّة (تونس2) (4).

* الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان التي نظمها المعهد العربي لحقوق الإنسان ببيروت من 25 إلى 27 نوفمبر/تشرين الثّاني 1997 بالتعاون مع الجمعيّة اللّبنانية لحقوق الإنسان وبدعم من لجنة المجموعة الأوروبية – وتندرج هذه النّدوة في إطار إعداد مشروع خطّة عربيّة للتربية على حقوق الإنسان (5).

* المؤتمر الإقليمي حول التّربية على حقوق الإنسان في الدّول العربيّة الذي نظّمته وزارة حقوق الإنسان المغربيّة في مدينة الرّباط من 17 إلى 20 فيفري/شبّاط 1999. (وقد أفرز هذا المؤتمر وثيقة تُعرف «بإعلان الرّباط لسنة 1999 من أجل استراتيجية عربية للتربية على حقوق الإنسان.)

* الدّورة التدريبية حول إدماج حقوق الإنسان في المناهج التعليمية للمدرسة الأساسية التي نظّمها المعهد العربي لحقوق الإنسان بالدار البيضاء، المملكة المغربية من 7 إلى 16 ماي/أيّار 1999 بالتعاون مع وزارة حقوق الإنسان بالمغرب وبمشاركة عدد من ا لخبراء وممثّلي المنظمات غير الحكومية ووزارات التّربية واللّجان الوطنية لليونسكو في بعض البلدان العربيّة إلى جانب عدد من المنظمات الدولية والإقليميّة كالوكالة الدّولية لغوث وتشغيل اللاّجئين الفلسطينيين ومنظمة «المدرسة أداة للسّلم» والاتحاد الدّولي لنقابات العمال العرب (6).

* ندوة بيروت الثّانية حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسيّة بالتعليم الثانوي 27 – 28 فيفري/شبّاط 1 مارس/آذار 2003 التي نظّمها المعهد

العربي لحقوق الإنسان بالتّعاون مع وزارة الثقافة اللبنانية وبدعم من الاتّحاد الأوروبي والمنظمة الدوليّة للفرنكوفونيّة واليونسكو(7).

إنّ هذه الحركة قد تضاعفت جهودها عالميًا في نهاية الثمانينات مع تبنّي اتفاقية حقوق الطّفل الصادرة سنة 1989 وخلال التسعينات مع الذّكرى الخمسين للإعلان العالمي لحقوق الإنسان وخاصّة مع إقرار عشرية الأمم المتحدة للتّربية على حقوق الإنسان (1995 – 2004) التي من أهم مقاصدها أن تتجه الأهداف الأساسيّة للتربية والتّعليم نحو تنمية الذّات البشرية لدى المتعلّم وتدعيم احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

تبعا لهذه الحركة سعت أغلب الدّول في العالم ومنها الدّول العربية، بدرجات متفاوتة، إلى إدماج حقوق الإنسان في مناهجها التّعليمية من رياض الأطفال والتعليم ما قبل المدرسيّ إلى أعلى الدّرجات الجامعيّة، كما عمدت أغلب هذه البلدان إلى مراجعة تشريعاتها وإصدار قوانين تحدّ من التجاوزات والسماح بإنشاء هيئات ومنظمات حكوميّة وغير حكومية ترصد الانتهاكات وتدافع عن حقوق الإنسان وتعمل على نشرها والتّربية عليها.

4 ـ لماذا التّربية على حقوق الإنسان ؟

4 ـ 1 ـ إنّ هذا الإنجاز الذي حقّقه جهد المجتمع الدّولي في مجال حقوق الإنسان على الصّعيدين القانوني والمؤسّساتي لم يرافقه تحوّل حقيقيّ وشامل في الواقع، إذ بقيت حقوق الإنسان شأنا نخبويا لم يتعدّ الفئات المثقفة والمترفة ولم ينفذ إلى أعماق النفسية الجماعيّة فبقيت الأوضاع الفعليّة للأفراد والجماعات بعيدة عن المثل العليا المعلنة في شرعة حقوق الإنسان. ومن هنا نفهم أهميّة التوجّه إلى توعية الرأي العام وتجنيد مختلف القوى الاجتماعية للدّفاع عن حقوق الإنسان وقيمها ومبادئها، ومن البديهي أن تكون التّربيّة من القنوات الأساسيّة التي تعزّز الإجراءات ذات الطّابع القانونيّ والمؤسّساتي.

4 ـ 2 ـ وإذا راعينا العلاقات الدّوليّة فإنّها بدأت اليوم تتبلور وتتشكّل طبقا لمفاهيم حقوق الإنسان كشرط من شروط التّعاون الدّولي والتقارب بين الشعوب (9).

4 ـ 3 ـ وأمّا إذا اعتبرنا علاقة حقوق الإنسان بالتّنمية في مفهومها الشّامل اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا، فإنّ حقوق الإنسان، إذا اتصلت بالمجتمع، تمثّل عاملا مساعدا على إقامة علاقات بصفة دائمة يحكمها التّفاهم والاحترام، وإذا اتصلت بالتّنمية الاقتصاديّة فإنّ خطط التّنمية تبقى عديمة النّجاح ما لم تأخذ في اعتبارها الإنسان كرأسمال أساسيّ تتوجّه إليه التّنمية وتعتمده وسيلة وغاية يصنعها ويساهم في إنجاحها(10)، وكذا الأمر بالنّسبة إلى علاقة حقوق الإنسان بالسّلطة السّياسية لأنّها تمثّل ضمانا لانتقال السّلطة بصفة سلميّة وحماية المجتمع من الانقلابات والهزّات خطيرة العواقب.

4 ـ 4 ـ ولهذه الاعتبارات وغيرها تتأكّد التربية على حقوق الإنسان بهدف معرفتها، والمطالبة بها وجعلها سلوكا يوميا للأفراد والجماعات.تتحتّم علينا معرفة حقوق الإنسان لأنه لا يمكن حمايتها إلاّ إذا عرفناها وفكرنا في في وضع الآليات التي تضمن احترامها.

وتتحتّم علينا المطالبة بها لأنّه لا يمكن أن نحميها ونحافظ عليها عالميًا وبصفة فعليّة إلاّ إذا طالب بها جميع الأفراد بطريقة دائمة ومستمرّة.

ونهدف إلى جعلها سلوكا يوميًا لتجاوز طابعها النّخبويّ وكسر جدار الصّمت والنّفاذ إلى أعماق المجتمع أفرادا ومؤسسات.

وعليه فإن التّربية تصبح أنجع وسيلة لوقاية الإنسانية من مخاطر الانتهاكات تتوجّه إلى حقوق الإنسان وتؤسّس لمعرفتها وحمايتها والتربية عليها كصفات أخلاقية وسلوكيّات قارّة ومستمرّة.

5 ـ لماذا التّربية على حقوق الإنسان في المدرسة ؟

5 ـ 1 ـ تتأسّس التّربية على حقوق الإنسان بواسطة قنوات ثلاث أساسيّة، تتعاضد في ما بينها وتتكامل أهدافها وهي: العائلة والبيئة الاجتماعية والسيّاسية، والمدرسيّة.

*العائلة أو الوسط العائلي باعتباره المجال الأوّل حيث تتحدّد ملامح شخصية الفرد وتدرك فيه مبادئ حقوق الإنسان لأوّل مرّة.

*البيئة الاجتماعيّة والسّياسية حيث تنشط التنظيمات المدنية ومختلف الهيئات العامّة ووسائل الإعلام وغيرها، وكلّها منابر تؤدّي وظائف تبليغ المعارف، وتكوين السلوكيات، وتنمية المواقف، والتدريب على الممارسة والبناء ضمن الحياة الجماعيّة.

*المدرسة باعتبارها أداة لتحرير العقل من كلّ أشكال الضيّق والانغلاق والتحجّر، وهي الوسيلة التي تكاد تكون الوحيدة التي بواسطتها تتمرّر التربية وفق منظور منهجي مدروس يستجيب للطّرق الحديثة في التبليغ.

5 ـ 2 ـ ففي هذه الأوساط الثالثة الأساسيّة تنحت شخصية الفرد، ويتحدّد مصير المجتمع الذي لا يمكن أن يستقيم ما لم تضطلع هذه الأوساط وخاصة المدرسة، بدورها في نشر المعرفة بين النّاس وتبصير الناشئة بحقائق الأمور، وتربيتها على ما يوجبه الاجتماع الإنساني من احترام للذّات البشرية وحقوقها الأساسية، تأصيلا لحياة مدنيّة تنبذ العنف، وتقاوم كلّ أشكال التفرقة والتمييز.

6 ـ التّربية على حقوق الإنسان في المدرسة كيف تكون ؟

6 ـ 1 ـ التّربية على حقوق الإنسان: آليات في التبليغ تستند إلى الممارسة الديمقراطية

حقوق الإنسان ليست شعارات ترفع ولا مجرّد أقوال تردّد وإنّما ترتكز في جوهرها على قيم ومبادئ معلنة تستدعي طرقا وأساليب قادرة على ترجمتها إلى

فعل، حيث لا يكون من الخيارات أحسن من تنفيذها بممارسات تجعل من المدرسة ومحيطها فضاءا يشارك الجميع في تسييره، وتجعل من الفصل مساحة لقاء يجد فيها المتعلّم نفسه مشاركا فاعلا وطرفا قادرا على اكتشاف المعرفة واكتساب آليات الوصول إليها، وبناء ما يلزم من الاستنتاجات لاتخاذ ما يلزم من المواقف.

فقيّم حقوق الإنسان ومبادئها، صريحة كانت أم ضمنية، تبقى غير كافية إذا تمّ تناولها بطرق غير ديمقراطية. ونفهم بطرق التّبليغ غير الديمقراطية تلك الأساليب التقريريّة المعتمدة على الكمّ المعرفي والتلقي السّلبي، وترديد المعلومات للاستظهار بها زمن الاختبارات والامتحانات المدرسيّة ثمّ نسيانها في ما بعد.

فطريقة التّلقّي هذه لا تطلب إلى المتعلّم غير الحفظ والاستظهار بما يحفظ، وبالتّالي فإنها لا تنتج من النّاحية المدنية والمجتمعية، إلاّ عقولا متلقيّة ومبنية بطريقة نمطيّة تميل إلى الحقائق المطلقة ولا تقدر على التّفكير الحرّ والمبدع، مما يساعد على برمجتها بسهولة وعلى توجيهها وجهة التعصّب والتطرّف الذين يؤديان إلى العنف بكلّ أشكاله.

وأمّا إذا تدرّب المتعلّم على المشاركة الفعليّة، وإعمال العقل، والتحليل، وإذا تربّى على أسلوب النّقاش الحرّ وأدب الحوار، فيبدي رأيه بدون ريبة، ويتقبل رأي الآخر بارتياح، وبحسن الإنصات، ويقرّ نسبيّة الحقيقة، فإنّه ينشأ وفيه بذور الممارسة الدّيمقراطية.

6 ـ 2 ـ التّربية على حقوق الإنسان : حقائق نسبيّة، غير نهائيّة وغير يقينية في المطلق

لئن ميّزنا أسلوب الحوار الحرّ المسؤول واللاّمشروط واعتبرناه من أهمّ الأنهج الموصلة إلى بناء المعرفة وتكوين السّلوك واتّخاذ المواقف فذلك لكون الحوار ضرورة للأعمال الفكريّة والعلميّة، وأساسا لكلّ حياة ديمقراطية تلتزم بأسلوب التّواصل والتفّاعل، وتتخليّ عن أسلوب الصّراع والعنف كوسيلة لحسم الخلاف.

ولكنّ الحوار، كأسلوب في التّربيّة ، يقتضي بعض الضّوابط والأخلاقيات بعضها يتصل بالشكل وبعضها يتصل بالمضمون. فإذا تناولنا الحوار في جانبه الشكليّ فإنّنا ننشد ما يسمّى بآداب الحوار، وإذا تناولناه في معنى المضمون فإنّنا ننشد الحجّة العلميّة والبرهنة العقليّة بحيث ليست لكلّ الحجج نفس القيمة ولكلّ الآراء نفس الوقع، ولذلك تتجه التربية على حقوق الإنسان إلى مبدإ التلازم بين الرّأي الشخصي من جهة وما يجب أن يستند إليه هذا الرّأي الشخصي، من مرتكزات علميّة ومعرفيّة.

ومعنى ذلك أنّ التّربية على حقوق الإنسان، وإن كانت تقوم على حقل معرفيّ خاصّ بها، مطلوب إليها أن تدرّب المتعلّم على الكيفيّة التي نفكّر بها، وأن تمكّنه من آليات في التحليل ومعالجة المعطيات وأن تزرع في عقله ووجدانه فكرة النّسبية في الحقائق، فينشأو المعارف تبني عنده باستمرار وتظلّ الحقائق اكتشافا متجرّدا يشارك فيه الجميع، أي ليست هناك معارف نهائيّة ولا معارف مغلقة ولا يقينيّة في المطلق.

وهكذا يتموضع المتعلّمون في علاقة مع علوم متطوّرة ومتجدّدة، وتتكوّن لديهم القدرة على المساهمة في تطويرها وتجديدها.

6 ـ 3 ـ التّربية على حقوق الإنسان:

تعلّمات تقوم على الشّمول والنّفع والفعل (13):

* تعلّمات تقوم على الشّمول معناها تعلّمات تقاوم نزعة تفتيت المعارف وتجزئتها إلى تخصّصات ضيقة تنحو إلى استقلال الموادّ الدراسية عن بعضها البعض كما تنزع أحيانا إلى جعل برنامج المادّة الواحدة في محاور ودروس لا تتعارف، ومن هنا جاء التفكير في ضرورة التوفيق بين جميع المواد والاستفادة من المدد الذي توفّره جميع التعليمات، وتوظيف المكتسبات والتنسيق بينها.

* تعلّمات تقوم على النّفع هي تعلّمات تتأسس على انتقاء المدّرس من الكمّ المعرفي ما يتلاءم مع متطلبات المجتمع وإمكانيات المتعلّم وحاجاته الحقيقيّة، فلا

نطرح مسائل لا تنفع المجتمع في شيء ولا تعلّم المتعلّم ما لا قدرة له عل استيعابه، ولا نفرض عليه محتويات لا تستجيب لرغباته.

* تعلّمات تقوم على الفعل إلى تعلّمات تمكّن المتعلّم، من أدوات ذهنيّة تساعده على التحليل والفهم والتعليق والنّقد، وتعدّد للمواطنة بتدريبه على أنشطة وسلوكات مدنيّة وعلى مواقف مناسبة تؤّهله للاندماج الاجتماعي والقدرة على العيش مع الآخرين. وهكذا نجعل من المدرسة المكان الملائم حيث نتعلّم اليوم جميعا من أجل غد نعيش فيه مع بعضنا البعض (14).

حصيلة القول أنّ المدرّس الناجح في مجال التربية على حقوق الإنسان هو ذاك الذي يمتلك المعارف الأساسيّة النظريّة منها والتّطبيقية وله القدرة على استعمالها وتطويعها في السّياق المناسب، وهذا يتطلّب منه استعدادا خاصّا تحكمه ضوابط ثلاثة أساسيّة:

- وعيه بأهداف التّربية على حقوق الإنسان
- وجود حوافز إنسانيّة لديه توجّه سلوكه في الفصل
- كفايته المهنية من ناحية تنظيم فصله وتسييره، وتحديد محتوى التّدريب ونسقه وهيكلته ممّا يكون له التأثير المباشر في مردوده التّربويّ.

وهذا يعني أنّ أهمّ عنصر ينفّذ أهداف التربية على حقوق الإنسان هو المدرس، ولهذا فإنّ التوجه إلى رفع استعداداته مهنيّا وعلميّا من منظور حقوقيّ يعدّ إجراء ضروريا لا يقبل التأجيل(15).

ومن الإجراءات الضروريّة التي لا تقبل التأجيل أيضا أن تُعطي التربية على حقوق الإنسان أولويّة في الاهتمامات لأنّها تمثل أحد المداخل الأساسيّة لمواجهة معركة السنوات القادمة من أجل احتلال المواقع الفاعلة في العولمة وتحدياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فماذا فعلت المدرسة العربيّة في هذا الإطار؟

القسم الثاني: التربية على حقوق الإنسان في الوطن العربي: واقعها وآفاقها

إن ما سنقدمه في هذا الجزء من الدراسة هو نتائج بحث شمل المنهاج التعليمية والكتب المدرسية في ما يقارب 10 بلدان عربية على مستوى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، وهذه البلدان هي:

- بالنسبة إلى مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية والإعدادية) : الأردن، الجزائر، السودان، المغرب، اليمن، تونس، سوريا، لبنان، مصر.

- بالنسبة إلى التعليم الثانوي: الأردن، الجزائر، اليمن، الكويت، سوريا، لبنان، تونس، مصر.

وتندرج هذه الدّراسة التي شملت ما يقارب 800 كتاب مدرسي إلى جانب مناهج التعليم وقوانينه في إطار عشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (1995–2004) وهي تهدف إلى كشف مكانة حقوق الإنسان في الأنظمة التربوية العربية وتسعى إلى اقتراح حلول وطرح إمكانيات للتغيير، يمكن الاستئناس بها عند وضع المناهج وتأليف الكتب، أو عند مراجعتها وتعديلها.

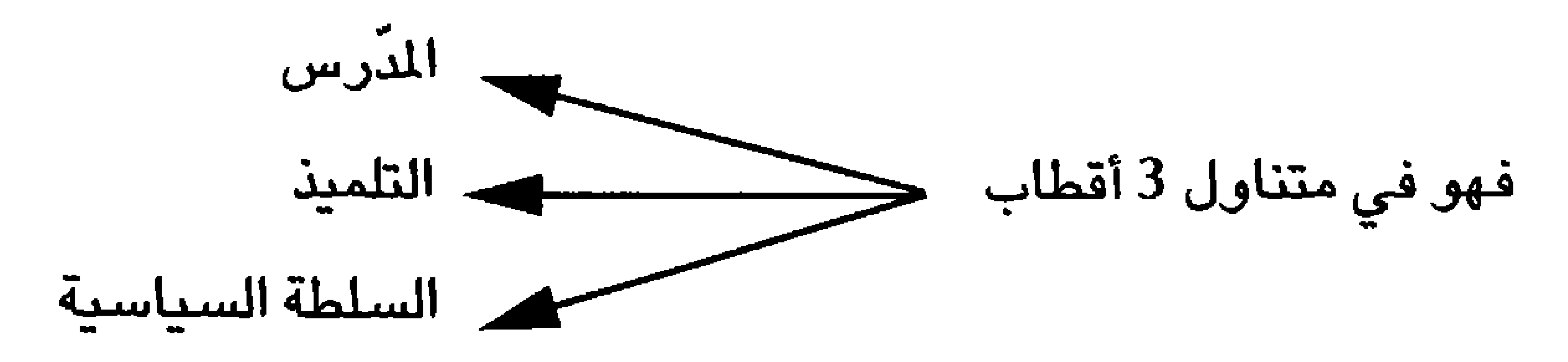
فإلى أيّ مدى تستجيب المناهج العربية لثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها؟

من يُعَد المناهج، ومن يؤلف الكتب المدرسية، وهل تشارك تنظيمات المجتمع المدني في ذلك؟

* أيّ موقع لحقوق الإنسان في شروط مناظرة التأليف؟

وقد ركّزت هذه الدراسة على تحليل القوانين

والمناهج وأولت الكتاب المدرسي الاعتبار الأول استنادا إلى مكانته في العمليّة التربوية :



* يمثّل بالنسبة إلى الأول أداة أساسية من أدوات عمله

*ويساعد الثاني على التعلم والترّشد ذاتيا، ويدرّبه على قيم ومعايير، كما يكسبه سلوكات ومواقف.

* وهو بالنسبة إلى القطب الثالث (أي السلطة السياسية) مسلك استراتيجي تمرّر، عبره، نظرتها للدولة والمجتمع ولشكل العلاقة بين الأفراد على مستوى الدّاخل وبين الأمم والشعوب على المستوى الخارجي.

نتائج الدراسة

* تقارب بين كل البلدان العربية التي شملتها الدراسة في مستوى الأداء التربويّ وفي مستوى الصعوبات

* في نفس الوقت : حالة تباين ← تنوّع ينفي التعميم.

1- الإيجابيّات

التعليم يحظى باهتمام خاصّ لدى مختلف الحكومات العربية وقد حقّق خطوات هامّة تتّفق والمواثيق الدّولية الصّادرة في هذا المجال والتي تؤكد على أهمية التربية والتعليم.

هذا الإهتمام نستكشفه من خلال **خمسة مؤشرات أساسية** :

* **الدساتير** : مبدأ التمسّك بالقيم الإنسانية المشاعة بين الشعوب + مبدأ الكرامة + العدالة + الحريّة + التعاون الدّولي. إنها قيم تشير ضمنيا إلى الحّق في التعليم.

* إقرار حقّ التعليم للجميع

– المجانية في كامل المراحل التعليمية

– الإلزامية في المرحلة الإبتدائية بالنسبة إلى بعض البلدان (مصر، سوريا، المغرب.. وفي كامل المرحلة الأساسية بالنسبة إلى البعض الآخر (تونس، الأردن، اليمن...).

ـ العمل على مدّ مبدإ الإلزام إلى مراحلأخرى.

ـ- شمول الجنسين.

مـن نتـائج ذلك أن استفادت فئات عديدة كانت في ما مضى محرومة من حقّها في التّعليم

*أغلب البلدان العربية أقّرت التعليم المدني العام الذي حلّ محلّ المؤسسات الدّينيية.

*الكتب المدرسية توزّع بأسعار الكلفة أو أقل ومجانية في بعض البلدان الأمر الذي يساعد على تكريس الحق في التعليم وييّسر تنفيذه.

* الدولة تسمح لغير العرب (الأرمن في سورية مثلا) بتعلّم لغاتهم الأصلية في مدارسهم الخاصة ليُتاح لهم ممارسة شعائرهم الدينية بلغتهم الخاصة، وهو إجراء يتّفق وشرعة حقوق الإنسان التي تنصّ على حقّ الأقليّات في تعلّم لغتها الأصلية.

* وتجدر الإشارة إلى وجود مدارس دينية لغير المسلمين وهو اعتراف بأصحاب العقائد الأخرى غير العقيدة الإسلامية، وهذا أمر إيجابي من زاوية حقوق الإنسان لأنه يتماشى مع مبدإ حريّة المعتقد والقيام بالشعائر الدينية.

ثم إن هذا النّوع من المدارس يُعبّر ردًا على البرامج التعليمية الرّسمية التي تقرّ التربية الدينية الإسلامية مادّة دراسية مستقلة.

2- النّقـائص

* هذا الحقّ في التّعليم ما زال في عدّة بلدان مهضوما بالنسبة إلى :

ـ الفئات الفقيرة

ـ الإناث

ـ سكّان الأرياف

* نسبة الأميّة ما زالت مرتفعة في عديد البلدان:

إن معدّلات الأمية في العالم العربي لا تزال أعلى من المتوّسط الدولي وحتى أعلى من متوسّطها في البلدان النامية، وفضلا عن ذلك فإن عدد الأمّيّين لا يزال في إزدياد إلى حدّ أن البلدان العربية دخلت القرن الحادي والعشرين مثقلة بعبء 60 مليون بالغ أمّي معظمهم من النساء.

وتتفق الدّراسات على أنه لا يُتوقع أن تختفي الأميّة بالنسبة إلى الذكور قبل نهاية الربع الأول من القرن الواحد والعشرين، وأنها لن تختفي من بين صفوف الإناث قبل نهاية النصف الأول من نفس القرن (16).

* نسبة التمدرس ما زالت أقل من المأمول لعدم قدرة الإمكانيات المادّية على الوفاء باستيعاب كل من هم في سن الدراسة.

* التطّور الكميّ في التعليم كان على حساب النوعية وساعد كثيرا على ظاهرة الانقطاع المبكّر وعلى التوجّه شيئا فشيئا نحو التعليم الخاص وعلى انتشار الدّروس الخصوصية ومعنى ذلك أن حق التعليم بحاجة إلى حماية في بعض البلدان.

3- تحليـــل المضـــمون

* كثرة الكتب وقلّة النصوص المتعلّقة بحقوق الإنسان

*غياب القصدية في تعليم مبادئ حقوق الإنسان بحيث يتعذّر على المدّرس أن يهتم بها أو يتعمق فيها.

وقد نتج عن غياب القصدية في التربية على حقوق الإنسان عدم وجود خطة واضحة في توزيع محتوى هذه المادة وأهدافها على مراحل التعليم وسنواته، كما نتج عن ذلك تشتّت في المنهجية المعتمدة لأن مادة حقوق الإنسان ليست مقصودة بذاتها وإنما وردت في بعض المستويات في ضوء احتياج الموضوع المدروس لها وفي ضوء ما أملته طبيعة المادة الدراسية وأهداف تعليمها وليس طبيعة حقوق الإنسان وأهدافها وطريقة تبليغها.

3 ـ 1 ـ المرجعية

أشرنا إلى أن أغلب البلدان العربية قد أقّرت التعليم المدني العام الذي عوّض المؤسسات الدينية مع قيام الدولة الحديثة، كما أن بعض البلدان قد اتجهت وجهة عقلانية واضحة حتى في مجال التربية الدينية الإسلامية، إذ ركّزت على الجانب العقلاني والاجتماعي من التُراث وأبرزت من خلال مصادر التشريع مبادئ تعزز الاحساس بقيم الاختلاف بين الشعوب وقبولها.

ولكن هذا التحّول في شكل التعليم وطبيعته لم يتجه تماما نحو الحداثة، لأن التعليم بقي مستندا إلى تلقين مبادئ الديانات السماوية وشعائرها وفقهها، كما بقي مرتكزا على سياسة الأحزاب الحاكمة ومنطلقاتها الفكرية وعلى أنظمة الحكم، ولهذه الأسباب تعدّدت المرجعيات ولم يتم التنسيق المسبق بين منطلقاتها كما لم يقع التأليف بينها ممّا جعل التعليم يستند في مرجعيته إلى مصادر مختلفة وغير متجانسة، بل قل متناقضة في احيان كثيرة ومن تلك المصادر نورد ثلاثة هي:

- المصدر الديني
- المصدر الوطني الإيديولوجي والسياسي
- المصدر الدولي أو الكونيّ

ولئن حاول واضعو البرامج أن يتّبعوا **موقفا توفيقيًا** بين هذه المصادر فإنهم لم ينجحوا أحيانا في تلافي تباين وجهات نظرهم تجاه حقوق الإنسان ممّا أدّى **إلى اضطراب في المفاهيم** وإلى توزّع المتعلّم بين الولاء الديني والولاء القومي والعقيدة السّياسية والمرجعيّة المدنيّة وأحيانا المرجعيّة الكونيّة التي نادرا ما يتمّ الاعتماد عليها.

- تناقض بين مواد التّرس.
- تناقض بين الكتب وحتّى بين موادّ الكتاب الواحد.
- تناقض بين أساليب التّدريس.

الأمر الذي يؤدي إلى الإزدواج في التكوين والتأرجح بين الولاء إلى قيم وإلي قيم مضادة.

وتجدر الملاحظة إلى أنّ المرجعيّة الدينيّة ترد في شكل صريح بينما المرجعيّة الكونيّة كثيرا ما ترد في صيغة ضمنية، ويُقدّم الإسلام بصفته سبّاقا في مجال حقوق الإنسان وأعمق من مختلف الإعلانات والعهود والاتّفاقيّات الدّوليّة وأكثر منها قدرة على الاستمرار.

ومن هنا يمكن القول بأنّ رسالة مؤلّفي الكتب هي توجيه المتعلّم إلى المرجعيّة الدّينيّة كمصدر وحيد لحقوق الإنسان، وحينما تحضر هذه الحقوق في بُعدها الكوني، فإنّها كثيرا ما تُقدّم للقيام بمقارنة تنتهي بانتصار المرجعيّة الدّينية.

إنّنا إذا أكدّنا على أهميّة المرجعيّة الكونية في مجال التّربية على حقوق الإنسان فلأنها جاءت تعالج مسائل الإنسان بصفة عامّة ولا تحصر نفسها في إطار ثقافة أو دين أو سياسة.

3 ـ 2 ـ الكتب المدرسيّة وحقوق الإنسان الأساسية:

يمكن أن نورد ثلاثة استنتاجات أساسية:

ـ تأكيد على مبادئ الكرامة والتّضامن والتسامح والحريّة (...)

ـ حجم المعلومات والمفاهيم المتّصلة بالعدالة والمساواة وخاصّة الحقوق السياسية متواضعة جدًا ... واختفاء الحقوق ذات المضمون السّياسيّ (حريّة الرّأي والتّعبير، الحقّ في الاجتماع السّلميّ، الحقّ في الانضمام للنّقابات والجمعيّات القانونية).

ـ الاستنتاج الثّالث يتصل بالدّيمقراطية كنظام للحكم، إذ لم يرد في شأنها ما يُشير إلى اتخاذها كقاعدة للممارسة السّياسية السّلمية وتربية النشيء عليها وعلى مبدإ إشراك الجميع في تقرير السّياسات وحريّة اتخاذ القرار.

3 ـ 3 ـ الكتب المدرسية ودعم العلاقات الإنسانية بين الشّعوب

هناك تركيز على أهميّة العلاقات الإنسانيّة بين الشعوب وعلى تكوين مواقف إيجابية من الآخر ذاتا ولغة وحضارة ودينا وهناك تمجيد لعظماء الإنسانية من العلماء والشعراء والزّعماء المصلحين كما هناك دعوة صريحة إلى التّعاون في مجالات العلوم وإلى الانفتاح الحضاريّ وإلى تعزيز نزعة التّسامح والاعتدال في المواقف.

هذه القيّم كانت حاضرة في ذهن واضعي البرامج ومؤلّفي الكتب، إلاّ أنّ الظّروف التي يمرّ بها الوطن العربيّ وظروف المواجهة التي يعيشها قسمٌ كبيرٌ منه قد دفع إلى تربية مغايرة تقوم على حشد الطاقات للمعركة وتشجيع الحرب بصورة صريحة وحلّ النّزاعات بالقوّة، فجاءت الكتب ثمرة ظروف سياسيّة واجتماعيّة قلقة وغير طبيعيّة.

3 ـ 4 ـ الكتب المدرسيّة ووحدة الأديان السّماوية

خطّان متعارضان في التربية الدّينية الإسلامية:

* دعوة صريحة إلى وحدة الأديان السّماويّة وعدم التّفريق بين الأنبياء وما يتبع ذلك من تسامح وإخاء وتضامن بين الشعوب (...)

* تقسيم البشر إلى مجموعتين: مجموعة مؤمنة وأخرى كافرة وتأكيد وجهة الإسلام في التّحريف الذي لحق بالتّوراة والإنجيل والدّعوة إلى دين واحد صحيح.

خطان متعارضان في التّربية الدّينية المسيحيّة:

* تورد قيما تلتقي مع حقوق الإنسان كالنّهي عن العنف والدّعوة إلى الصّفح والمحبّة والتسامح حتّى مع الأعداء.

*في المقابل لاتخلو من مواقف مغايرة كالتنديد بمعتقدات الآخرين أو تفضيل السيّد المسيح واعتباره أعظم من غيره (...) نوع من التعبئة والتفرقة ضدّ الآخرين (...)

*في كلتا الحالتين نجد اتّجاها يتعارض مع ما ورد في الكتب والبرامج من توجيه متسامح.

3 ـ 5 ـ الكتب المدرسيّة والتّعبئة الإيديولوجية والسّياسيّة

تحكم الكتب المدرسيّة اتّجاهات ثلاثة ترتبط برؤية الأحزاب الحاكمة:

ـ اتّجاه يتمثّل في تأكيد حقّ الشّعب العربيّ في تقرير مصيره

ـ اتجاه يتمثل في مؤازرة حركات التحرّر الوطني وتأييد الشعوب المظلومة(...)

ـ اتّجاه يتمثّل في خلط بين الوطن والنّظام السّياسّي القائم، إذ هناك تماثل يبلغ حدّ التطابق الكامل بين الوطن من جهة والنّظام السّياسيّ القائم من جهة ثانية(...)

ونتيجة لارتباط الكتب والبرامج بهذه الاتّجاهات الثلاثة يكون من المتعذّر الحديث عن تربية محايدة تقوم بالكامل على مبادئ حقوق الإنسان ومرجعيّتها الكونيّة.

3 ـ 6 ـ صورة المرأة في الكتب المدرسية

ـ نظرة دونية

ـ تأكيد للثقافة الذكورية عبر النص والصورة من خلال تباين في الأدوار والمراكز الاجتماعية ومن خلال أحكام قيميّة سلبية تجاه المرأة.

تنطلق المناهج في أهدافها العامة من كون تغيير المجتمع يرتبط بتغيير العقليات وتغيير التصّورات السائدة عن أدوار الرجل والمرأة، كما يرتبط بتوزيع جديد للحل الإجتماعي على أساس القدرة والكفاءة لا على أساس الجنس.

ولكن المتأمّل في الكتب المدرسية يلاحظ أن أغلب البلدان العربية ما زالت تكّرس اللاّمساواة بين الجنسين وتؤكد الثقافة الذكورية عبر النص والصورة من خلال تباين في الأدوار المراكز الاجتماعية ومن خلال أحكام قيميّة سلبية تجاه المرأة. فأكثر الشخصيات التي تدور حولها النصوص والأناشيد والصّور التي تتناول العمل خارج البيت هي شخصيات من الذكور في حين تختص المرأة بالعمل المنزلي وتربية الأبناء، ويساعد الولد أباه في الأعمال غير المنزلية في حين تساعد البنت أمّها في العمل المنزلي. وفي ذلك تدريب على أدوار تؤهّل لأخذ مكانة الأب أو مكانة الأم في المستقبل، وهذا التمييز الذي قد يكون عفويا بين الجنسين يعكس تقاليد راسخة لم يتحرّر فيها المؤلفون.

وإذا اعتبرنا أن الكتب المدرسية في عديد البلدان العربية لم تشر مجرّد إشارة إلى النصوص الدولية المتعلقّة بإلغاء التمييز ضد المرأة، وإذا اعتبرنا مجال المرأة والعائلة والمدرسة أكثر المجالات اقترابا من الطفل، فإن حضور قيم اللاّمساواة الجنسية يضرّ بالعملية التربوية.

بهذا التقديم نريد أن نجيب عن ثلاثة أسئلة :

1 ـ كيف يتمثّل الكتاب المدرسيّ صورة المرأة باعتبارها فاعلا اجتماعيا؟

2 ـ ما هو التصّور الذي يرسيه الكتاب المدرسي لعلاقة المرأة مع بقية أفراد العائلة ومع البيئة الاجتماعية الواسعة؟

3 ـ هل من تطّور في تلك الصورة أم إن المرأة مرسومة في صورة الثبات رغم تطّور الظروف؟

3 ـ 6 ـ 1 ـ المرأة مؤلفة للنص / في اللغة العربية

يُلاحظ بجلاء أن حظ المرأة في ذلك ضئيل جدّا. فالناظر في أي فهرس لكتاب مدرسي يلمس غيابا ظاهرا للنصوص النسائية. وترجع هذه الظاهرة في

وجه من وجوهها إلى محدودية الأدب النسائي والتأليف النسوي عامة. غير أنه لا بد من الإقرار بأن كمّ النصوص النسائية في تزايد من عام إلى آخر، ومن ثمة فلا مبرّر لهذا النقص في توزيع النّصوص بين المؤلفين والمؤلفات.

وتصل الظاهرة إلى قمة الغرابة حين يلاحظ المتأمّل في كتب النصوص أن المحاور المخصصة للمرأة تحتوي أساسا على نصوص رجالية، حيث لا يُفسح المجال للمرأة حتى تتحدّث بنفسها عن مشاغلها.

وقد تبدو هذه المسألة في ظاهر الأمر ثانوية باعتبار أن المهمّ هو التعبير عن صورة المرأة في المجتمع، وأن الأهمّ أن يعبّر الرجل إيجابيا عن ذلك، وأن لا معنى للانتباه إلى جنس صاحب النصّ.

غير أن المدّقق في بحث هذه المسألة يتبيّن أنها جزئية عميقة الجدّية، وذلك أنه من الضّروري أن تمنح المرأة فرصة التعبير عن مشاغلها تعبيرا مباشرا عبر صوتها الخاص لا بصورة غير مباشرة. فما يتم عرضه في هذه النصوص الرجالية المتحدّثة عن المرأة هو تصوّر الرجل وفهمه هو لمشاغل المرأة ومشاعرها وتطلّعاتها وأزاتها.

وتكتسي المسألة طابع الخطورة حين نعي عمقها من خلال الانتباه إلى أن المتعلّمين متقبّلي هذه النصوص هم من الذكور والإناث. ومن شأن مثل هذا التوجه إلى استبعاد النصوص النسائية، رغم تكاثرها في العقود الأخيرة، أن يفضي إلى أن تنتشر بين المتعلّمين نظرة إلى المجتمع تمنح الرجل زمام التفكير والتدبير، وتنزّل المرأة مرتبة ثانية في الهرم الاجتماعيّ.

3 ـ 6 ـ 2 ـ صورة المرأة من خلال كتب التاريخ

حضور ضئيل على مستوى السّند البصريّ وعلى مستوى السّند المكتوب. ولا نجد سعيا قصديا وواعيا إلى التأريخ للمرأة، وهذا يمثّل ثغرة في برامج التاريخ وكتب التاريخ. لا بدّ من العمل على معالجتها مستقبلا في ما ينشر من كتب.

3 ـ 6 ـ 3 ـ صورة المرأة من خلال كتب التربية المدنية

وجود الجانب القانوني التشريعي: التشريعات الوطنية وكذلك النصوص الدولية (اتفاقية مناهضة كل أشكال التمييز ضدّ المرأة لسنة 1979 والنصوص ذات الصلة) في برامج التربية المدنية / الوطنية / التنشئة الاجتماعية، ولكن هذه النصوص تصطدم بمعالجة ضمن مرجعيات مناقضة وضمن ثقافة للمدّرس/ة لم تتخلّص من عقلية التّمييز وتبريره بما هو مطلق.

4 ـ الأساليب التربوية ومناخ التدريس: سيطرة الطابع اللّفظي

إن رهان الكيف ما زال قائما وإن الجانب الكمّي ما زال غالبا، فالمواد كثيرة، والبرامج لها منحى موسوعيّ ونظام التقييم يعتمد على المراقي العرفانية المرتبطية بالحفظ والاسترجاع وإعادة التوظيف.

وكنا قد أشرنا في مقدمة هذا العمل إلى أن مادة حقوق الإنسان تبقى غير كافية إذا تم تناولها بطرق تقليدية وتقريرة تلقينية، لأن هذه الطرق ستخلق عقولا متلقية تتربّى على الاطلاق ممّا يؤدّي إلى تكريس الفكر المتسلّط والسّلوك المناهض للفكر الحرّ والمبدع، وهذا ما يساعد في النهاية على توجيه العقول نحو التعّصب والتطّرف ومعاداة الديمقراطية.

5- سياسة التكوين والتدريب

- غموض في التخطيط
- غياب مادة حقوق الإنسان إلا نادرا.
- غياب مختصّين مؤهلين للتربية عليها.

ولذلك نلاحظ أن التدريب النوعي في مجال حقوق الإنسان أمر غير موجود لذاته، وإنما يندرج ضمن التكوين العام الذي يتلقاه المدرّس في إطار تأهيله مهنيا وعلميا لمزاولة المهنة.

ونلاحظ من جهة أخرى تغيب تنظيمات المجتمع المدني وتهميشها سواء في وضع المناهج أو إعداد الكتب أو التدريب والتوجيه في مجال التربية على حقوق الإنسان.

مدى التلاؤم بين بيئة التدريس والتربية على حقوق الإنسان

تبرز الدراسات تناقض بين :

- المدرسية
- العائلة
- البيئة الاجتماعية والسياسية

قيم العلم والعقل والحرية والديمقراطية تُواجهُ في المدرسة بقيم مضادّة مبنيّة على الأسطورة والخرافة والغيبان وخاصّة التربية على التسليم بالحقائق المطلقة.

في العائلة

تتمحور العائلة حول سلطة الأب، وهي سلطة يقرّها القانون ويحميها، وتدعمها التقاليد.

* هذه السلطة هي سلطة الزوج على الزوجة
* سلطة الأب على الأبناء
* سلطة الذكور على الإناث

في البيئة الاجتماعية والسياسية

- الحياة الجماعية مقيّدة، ممّا يحدّ من
- حرّية المبادرة والمساهمة في الحياة العامة.

فالجمعيات، تخضع إلى تأطير السّلطة السياسية وتوجيهها حتى غدت وكأنها أجهزة تابعة للسلطة. مما يفقدها المصداقيّة، ودورها في بناء الحسّ المدني، ومكانتها كقوّة مضادّة تحول دون التبعية والتسلّط.

في الحياة البلدية والمحلّية عموما

- نفس الملاحظات تقريبا، فالحياة البلدية التي كان بالإمكان أن توفّر أرضية للديمقراطية وحقوق الإنسان، فإنها تتسّم أحيانا بتأطير حزبي يجعل من البلدية أو الهيآت المحلية مجرّد خليّة تنفيذ لإرادة تعلوها (17).

خـــاتمـــة

تقتضي التحّديات الثقافية والقيميّة، التي يطرحها عالم الغد، من المدرسة أن تطوّر صورتها شكلا ومضمونا لتكون سابقة لمحيطها وفاعلة فيه.

مطروح عليها ما ستعلّم ومن رهانات هذا المجال التربية على حقوق الإنسان. ومطروح عليها كيف ستعلّم ومن رهانات ذلك أن تستنبط السّبل لإقدار روّادها على التعلّم ذاتيا بثقة في النفس وبدافعية إلى التحصيل.

وإننا إذا أردنا النهوض بالتربية على حقوق الإنسان لا بد أن ننهض مسبقا بالتربية والتعليم عامّة.

الهـوامــش

1 ـ راجع عبد المجيد الانتصار، التربية على حقوق الإنسان، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد 8، المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس – نوفمبر / تشرين الثاني 2001/ ص 107 .

2 ـ عبد الفتاح عمر : ندوة عمداء كليّات الحقوق في الوطن العربي حول تدريس حقوق الإنسان، تونس 25–27 أكتوبر 1991– نشر المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس 1993 ص , 21 .

3 ـ راجع « تدريس حقوق الإنسان في الجامعات العربية : أعمال ندوة » منشورات المعهد العربي لحقوق الإنسان، 1993 .

4 ـ راجع « التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي » منشورات المعهد العربي لحقوق الإنسان، 1994 .

5 ـ راجع « دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي» المعهد العربي لحقوق الإنسان، 2000 .

6 ـ راجع حيثيّات التصّور في نسخة مرقونة بمكتبة المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس.

7 ـ راجع التقرير التأليفي لهذه الندوة، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد 10، إصدار المعهد العربي لحقوق الإنسان، جوان 2003، ص 212–226 .

8 ـ جورج كوتكدجيان، « الإنجازات والعراقيل في مجال التربية على حقوق الإنسان» التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس 1994، ص 24 .

9 ـ عمارة بن رمضان – صالح الطرابلسي، دليل المدّرس في التربية على حقوق الإنسان، المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس 2001 ص20 .

10 ـ عمارة بن رمضان، التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي: الواقع والآفاق على مستوى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، محاولة تقييميّة، صدر بـ « التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي»، المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس 1994، ص 68 .

11 ـ عمارة بن رمضان، التخطيط التربوي في كيفية إدماج ثقافة حقوق الإنسان في مناهج التعليم، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد 8، المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس 2001، ص 127 .

12 ـ عمارة بن رمضان، تدريب التربية المدنية : من التثقيل السلبي إلى تغيير السلوك، النشرة التربوية، دورية تصدرها وزارة التربية والتكوين، العدد 1 ، تونس، جانفي/كانون الثاني 2001، ص 129 .

13- L'éducation aux Droits de l'Homme ne peut être que globale. pragmatique et concrète.

14- Michel Develay l'école est le lieu où on apprend ensemble aujourd'hui pour vivre ensemble

15 ـ- عمارة بن رمضان – صالح الطرابلسي، دليل المدّرس...، مرجع مذكور، ص 13،15 .

16 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، التربية على حقوق الإنسان – خطوط استرشادية عامّة، تونس 2003، نسخة مرقونة، ص11 .

17 ـ عبد الفتاح عمر، ملاحظات عامة حول بعض جوانب الثقافة السياسية في الدول العربية، التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، مرجع مذكور، ص 23 .

الندوة العربية الدولية حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسيّة بالتعليم الثانوي

بيروت : 27 - 28 **فيفري / شباط ـ** 1 **مارس / آذار** 2003

التقرير العام

في إطار سعيه إلى إعداد استراتيجيا عربيّة للتّربية على حقوق الإنسان والدّيمقراطيّة تتوحّد فيها رؤى الأنظمة التّربوية للبلدان العربيّة، ومساهمة منه في عشريّة الأمم المتّحدة للتّربية على حقوق الإنسان (1995 – 2004)، وفي إطار تنفيذ المشروع المتكامل حول «تعزيز التّربية على حقوق الإنسان في الوطن العربي من خلال مناهج التّعليم والكتب المدرسيّة والأدلّة المنهجيّة ومختلف وسائل الاتّصال التعليميّة»، نظّم المعهد العربيّ لحقوق الإنسان بالتّعاون مع وزارة الثقافة اللبنانية، وبدعم من الاتحاد الأوروبي، والمنظّمة الدوليّة الفرنكوفونية واليونسكو، ندوة حول «مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسيّة بالتّعليم الثّانوي»، التأمت ببيروت أيّام 27 ـ 28 فيفري/شباط و1 مارس/آذار 2003.

إنّ القصد من هذه النّدوة هو تشخيص واقع المنظومات التّربوية في البلدان العربية، وبيان الموقع الذي تحتلّه ثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها في هذه المنظومات، والوقوف على العراقيل التي تعترض تدريس حقوق الإنسان في ضوء

نتائج الدّراسات القطريّة التي أعدّها المعهد، والتطوّرات التي حصلت على المستويين الدّولي والإقليميّ، وتقديم مقترحات لتجاوز هذه العراقيل والاعتماد على الكفاءات العربيّة وعلى الخبرات والتّجارب الأجنبية التي خُصّصت لها مدّة زمنيّة لعرضها ومناقشتها.

شارك في أعمال الندوة عددٌ من الخبراء العرب ومن أوروبا وإفريقيا جنوب الصّحراء، والباحثون الذين أعدّوا الدراسات التقييميّة لواقع حقوق الإنسان من خلال المناهج والكتب المدرسية بكلّ من الأردن، والجزائر، واليمن، والكويت، وسوريا، ولبنان، ومصر، وتونس. كما شارك فيها ممثّلون عن المؤسسات والمنظمات العربية غير الحكومية العاملة في مجال التربية على حقوق الإنسان، وممثّلون عن المنظمات الدولية والإقليمية الحكومية وغير الحكومية.

تُعتبر التّربية على حقوق الإنسان جزءًا لا يتجزّأ من الحقّ في التربية والتعليم، فهي تندرج ضمن الأهداف التربوية التي نصّت عليها المادّة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمادّة 13 من العهد الدّولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمادّة 29 من اتفاقية حقوق الطّفل، إذ كلّها تنصّ على أنّ الأهداف الأساسية للتّربية هي تنمية الذّات البشرية لدى الطّفل وتدعيم احترام حقوق الإنسان وحريّاته الأساسيّة.

وتعتبر أجهزة مراقبة الاتّفاقيّات الأمميّة أنّ حرمان الطّفل من التّربية والتعليم، بل وحتّى وجود أيّ تناقض في صلب أيّ نظام تربويّ مع الأهداف الواردة في هذه الموادّ، هو خرق لهذه النصوص الدوليّة.

ومع ذلك فإنّ السّياسات التّربوية والمناهج النّاتجة عنها قد تغافلت إلى حدّ كبير عن محتوى تلك البنود أو تبنّتها بصفة شكليّة لا غير.

في هذا الإطار تتنزّل ندوة بيروت الثّانية التي استُهلّت جلستُها الأولى بكلمة افتتاحيّة للدّكتور الطّيّب البكّوش، رئيس مجلس إدارة المعهد العربيّ لحقوق الإنسان، حيث نزّل النّدوة ضمن الخطّة التي انتهجها المعهد في مقاربة مسألة تدريس حقوق الإنسان بالنّظر إلى المنظومات التّربوية للبلدان العربيّة بمختلف

مراحلها الدراسيّة، كما نزّلها ضمن المساعي الدوليّة لنشر ثقافة حقوق الإنسان، وحمايتها، والتّربية عليها، مشيرا إلى كونها النّدوة الثانية من نوعها بالنّظر إلى ندوة بيروت الأولى التي عالجت نفس الموضوع على مستوى التّعليم الأساسيّ في خريف 1997 .

التدخّل الثاني كان لمعالي وزير الثقافة اللبناني الأستاذ غسّان سلامة الذي أكّد بقوة على راهنيّة حقوق الإنسان والتأكيد على أهميّتها من جهة اقتناعه بأنّها تقوّي الأنظمة السياسيّة ولا تضعفها، وأنّ الصّدام الحاصل أحيانًا بين المدافعين عن حقوق الإنسان والسّلط الحاكمة ليس إلاّ نتاجا لتصوّر خاطئ عن هيبة الدولة ومقتضياتها.

إنّ الأمم المؤهلة أكثر من غيرها للدّخول في الألفيّة الثالثة هي تلك التي سعت و تسعى إلى تمكين مواطنيها من تربية جيّدة ومن تكوين رفيع المستوى تمثّل حقوقُ الإنسان والدّيمقراطيّة أحد مرتكزاته الأساسيّة، ولأجل ذلك فإنّ الاهتمام بمستقبل البلاد هو اهتمام بالمدرسة، ورهانات المستقبل لا يمكن أن تكون محمولة إلاّ على آليات المنظومة التربويّة بالأساس.

والتدخّل الثّالث تفضّل به رئيس مفوضية الاتّحاد الأوروبي في لبنان، معالي السفير باتريك رينولد، وقد ركّز في كلمته على أنّ أوروبّا اليوم لا تعيش حالة حرب لأنّ المواطنين يدافعون عن السّلام، وهذا الموقف لم يولد مع الأوروبيّين وإنّما اكتسبوه عن طريق التربية التي تلقّوها في المدارس والمعاهد والجامعات.

ولا شيء يمنع الدول العربية اليوم من أن تخطو في هذا الاتّجاه، إن هي أخلصت العزم على التقدّم نحو التربية المستديمة.

الكلمة الموالية كانت للدكتور فكتور بلاّ الذي ألحّ على تنوّع الجوانب التي تقتضي أن نأخذها بعين الاعتبار عند تطرّقنا إلى تدريس حقوق الإنسان. فمعرفة أدبيّات ثقافة حقوق الإنسان مهمّة، لكنّها ليست وحدها الجديرة بالاهتمام، إذ لا بدّ أن يعضد ذلك اهتمام بالجانب النّفسي والعلائقي والسّلوكي في هذه الاستراتيجيا التّربويّة.

الكلمة قبل النهائيّة ألقاها مستشار الأمين العام للمنظمة الدّولية للفرنكوفونيّة الدكتور مصطفى كمال تيمور الذي بيّن انخراط منظّمته في استراتيجية نشر ثقافة حقوق الإنسان، وذكّر ببعض المناسبات التي جسّمت هذا الانخراط.

أمّا الكلمة الأخيرة فقد تفضّل بها ممثّل المفوضيّة السامية لحقوق الإنسان الدكتور أمين مكّي مدني الذي عاضد المواقف التي أقرّت بالأهمية الكبرى التي تكتسيها حقوق الإنسان في رسم ملامح مستقبل الأجيال القادمة.

بعد الافتتاح دخلت الندوة في مرحلتها الأولى بعرض المنهجيّة التي ستُعتمد، وبيان ارتباطها بالمرحلة السّابقة التي قطعها المعهد العربي لحقوق الإنسان في مقاربة مسألة التربية على حقوق الإنسان بمرحلة التّعليم الأساسيّ.

وقد تمّ تقديم تقييم أوّلي لعشرية الأمم المتّحدة للتربية على حقوق الإنسان في البلدان العربيّة والفرنكوفونية على وجه التّخصيص، وقدّمت في هذا السّياق مداخلات في الجلسة الأولى عرّف فيها أصحابها بمساهمات منظّماتهم الدّولية والمحليّة أو مكاتبهم الإقليمية في نشر ثقافة حقوق الإنسان وتطويرها.

ويمكن أن نقف في هذا الباب على ما ذكرته ممثّلة اليونسكو الأستاذة مريام كاريلا، إذ أشارت إلى التحدّي الكبير الذي يواجه عمل المنظمة وهو «إقناع الأطراف المعنيّة بأنّ التربية على حقوق الإنسان ليست من باب التّرف الفكري، وإنّما هي الأساس الذي يجب أن يقوم عليه كلّ إصلاح تربويّ».

وفي الجلسة الثانية تمّ عرض تقرير تأليفيّ حول واقع التّربية على حقوق الإنسان من خلال المناهج والكتب المدرسيّة تلته إضافات من قبل معدّي الدّراسات القطريّة، ثمّ فُسح المجال للتّعريف ببعض التّجارب الغربيّة والإفريقية، حيث سمحت المقارنات بين التّجارب بتعميق فهم مشكل تدريس حقوق الإنسان والتّربية عليها، والاستعداد لإيجاد السّبل المساعدة على تجاوز الصّعوبات.

وقد أُدرجت أعمال الجلستين الأولى والثانية في إطار ربط ما أُنجز سابقًا بما سينجزُ في هذه النّدوة وبما سيتبعها من إجراءات.

هذا وقد قسّم منظّمو الندوة الموضوع المطروح إلى مستويات من العمل تتراوح بين الورشات والجلسات، فأوكلوا إلى الورشات عمل معالجة جانب من هذا الموضوع، وفي قناعتهم أنّ ما تؤول إليه أعمال اللّجان سيكون متكاملاً ويسمح فعليّا برسم خطّة مستقبليّة تصلح أن تكون أرضيّة موحّدة لكلّ الأقطار العربيّة ينطلق منها المختصّون لصناعة البرامج وتأليف الكتب. لذلك نؤكّد قبل عرض حصيلة أعمال اللّجان ومقترحاتها على ضرورة فهمها في تكامل بعضها بعضا، ونذكّر بأنّ الموضوعات التي طرحت على امتداد يومين هي :

- الإشكاليّات الخاصّة بالحقّ في التّعليم والتّربية، وبالتّربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في البلدان العربيّة.
- الإشكاليّات الخاصّة بالتّربية على حقوق الإنسان في البلدان العربيّة وتأثيرات أحداث 11 سبتمبر/أيلول 2001.
- الإشكاليّات الخاصّة بالتّربية على حقوق الإنسان، والتّربية على التّسامح وعدم التّمييز في إطار الخصوصيّات الثقافية للبلدان العربيّة.
- ملامح المتخرّج من التعليم الثانوي.
- مرجعية إعداد المناهج والكتب المدرسيّة من منظور حقوق الإنسان.
- الأنشطة الهادفة إلى دعم الجوانب التّشريعية والقانونيّة والاجتماعيّة لصالح التّربية على حقوق الإنسان (الأنشطة المدرسية والأنشطة الموازية للمدرسة).

نتائج أعمال الورشات

1 ـ الإشكاليات الخاصّة بالحقّ في التعليم والتّربية، وبالتّربية على حقوق الإنسان والدّيمقراطية في البلدان العربيّة

ناقشت الورشة مجموعة من الموضوعات والقضايا المرتبطة بهذه الإشكاليّة من أبرزها ستّ إشكاليّات وهي :

1 ـ 1 ـ تمّت الإشارة إلى أنّ هناك نقائص في الإقدام على إصلاحات تربويّة تنطلق من مبادئ حقوق الإنسان وقيمها، ومن الشأن الديمقراطيّ بصفة عامّة.

1 ـ 2 ـ وقع التّأكيد على ظاهرة خطيرة تتمثّل في تراجع دور الدّولة في مجال التّعليم وفي مجـال الخدمات العموميّة ذات العلاقة بالتّعليم، في حين هناك سيرٌ نحو الخوصصة التي تضرّ بفئات كثيرة وتحرمها من حقّها في التعليم.

1 ـ 3 ـ أُثيرت في الورشة ظاهرة تردّي الخدمات التعليميّة في القطاع العام إلى جانب الفقر والبطالة ممّا أدّى إلى تفشّي ظاهرة الانقطاع المبكّر عن التعليم وظاهرة الرّسوب والتسرّب.

1 ـ 4 ـ أكّد الفاعلون في الورشة على النّظرة الشّمولية لحقوق الإنسان وخطر التّعامل معها بشكل انتقائيّ، كما أكّدوا على دور المنظّمات غير الحكومية في مجال التربية على حقوق الإنسان رغم ما تعيشه من تقييد لأعمالها وفي مناخات سياسيّة غير ملائمة لا تسمح بالمبادرة والإبداع.

1 ـ 5 ـ لم يغب عن الورشة ما يُلاحظ من انفصام في تكوين المتعلّم نتيجة التّضارب في المرجعيّات والتّناقض، في أحيان كثيرة، بين ما يُدرسُ من قيم ومُثُل عليا وبين الواقع المعيش حيث الممارسات التي تنتهك حقوق الإنسان.

1 ـ 6 ـ وأخيرا خلصت اللّجنة إلى أنّ الحقّ في التّعليم في حاجة إلى حماية في كثير من البلدان العربيّة في وقت تجاوز فيه هذا الحقّ مفهومه الضيّق، إذ المطروح الآن هو «الحقّ في تعليم ذي نوعيّة جيّدة» وليس مجرّد «الحقّ في أي تعليم».

2 ـ الإشكاليّات الخاصّة بالتربية على حقوق الإنسان في البلدان العربية وتأثيرات 11 سبتمبر/أيلول 2001

عالجت الورشة أربع قضايا أساسيّة هي :

ـ الوقوف عند ردّ الفعل الأمريكيّ إزاء العرب والمسلمين عمومًا وما شهده هذا الموقف من تطوّرات.

ـ إملاءات الولايات المتّحدة الأمريكية إصلاحات هيكليّة تدخل على التعليم وعلى كيفيّة تسيير الشؤون الدينيّة في بعض الأقطار العربيّة.

ـ الاختراقات السّافرة لحقوق الإنسان النّاجمةعن التّشريعات والممارسات الأمريكيّة، التي تنفي عنها أهلية القيام بدور الحامي للدّيمقراطية.

ـ تحديد المطلوب منّا كعرب في الوقت الرّاهن وفي المستقبل لدعم ثقافة حقوق الإنسان في بلداننا.

2 ـ 1 ـ ظهرت حملات معادية للعرب والمسلمين في عدد من البلدان الغربيّة شهدت أوجها مع بعض التّصريحات التي ذهبت إلى القول بأنّ الديانة الإسلاميّة هي الدّيانة الوحيدة من بين كلّ الدّيانات التي تنتج الإرهابيين. وأعلنت عقب ذلك «حربها الكونيّة على الإرهاب» دون أن تحدّد دلالته، ودون أن تميّز بينه وبين المقاومة باعتبارها حقّا شرعياً تقرّه مواثيق حقوق الإنسان. وقد آل هذا الأمر إلى مضايقات نالت من حقوق الجالية العربيّة والجالية الإسلاميّة في البلدان الغربيّة، ومثّلت ذريعة لإسرائيل لتزيد من تنكيلها بأبناء الشّعب الفلسطينيّ.

2 ـ 2 ـ مبادرة الشّراكة : في 12/12/2002 ظهر مقترح أمريكيّ تقدّمت به الإدارة الأمريكيّة إلى بعض البلدان العربيّة كقاعدة عمل للحدّ من إفراز العناصر الإرهابيّة، وتشمل هذه المبادرة إدخال إصلاحات على التّربية والتّعليم وفق معايير محدّدة، ورسم حدود يتحرّك في إطارها الإرشاد الدّيني في المساجد، ومن أبرز مقوّمات هذه المبادرة :

ـ دعم التّواصل بين الإسلام والدّيانات الأخرى.

ـ مراجعة مدلول مصطلح «الجهاد» وتوظيفه توظيفا جديدا في البرامج التعليمية والكتب المدرسية.

إنّ قراءة مقاصد هذه المبادرة لتكشف عن خطورة المسلّمات التي تقوم عليها والأهداف التي تبغي تحقيقها. فهي مبنيّة على التّسليم بالمفاضلة بين الثّقافات، وهي تستهدف بالتّالي حقّ كلّ إنسان في التمتّع بهُويّة أو هُويّات خصوصية تضمن له التّوازن وتوفّر الأمن داخل هذا الانتماء. لذلك لا نرى في دعوة تطوير البرامج من الخارج علاجًا لمشاكلنا الحقيقيّة في العالم العربي الذي مازال يرزح تحت مظاهر الفقر والبطالة والمديونيّة والأمّية والفساد. لذلك ليس لهذه المبادرة المفروضة فرضًا من مآل إلاّ ردود فعل عكسيّة.

2 ـ 3 ـ من أبرز ما يميّز ردّ الفعل الأمريكي عقب أحداث 11 سبتمبر 2001 هو استصدار القرار 1373 الذي صادق عليه الكونغرس الأمريكي والذي يُبيح إقامة محاكم عسكريّة تُصدر أحكامها استنادًا إلى الشّبهة ودون إقامة دليل. إنّ في هذا الإجراء يعدّ انتهاكًا سافرًا لحقوق الإنسان. وقد تزايدت، بموجب هذه الإجراءات، حدّة الازدواجيّة بين الظّهور بمظهر المدافع عن حقوق الإنسان واختراق هذه الحقوق في آن واحد. ولعلّ هذا الوضع هو الذي زاد من صعوبة النّضال من أجل ثقافة حقوقيّة، إذ أنّ ادّعاء الولايات المتحدة الأمريكية الدّفاع عن هذه الحقوق، وهي التي خرقتها وتخترقها باستمرار، جعل الالتباس قائمًا في الأذهان بين الأمركة باعتبارها قوّة هيمنة وبين ثقافة حقوق الإنسان باعتبارها نزوعا إلى وفاق قيميّ كونيّ لا يقوم بالضرورة على تشابه الأشخاص والثقافات، وإنّما يعترف بحقوق كونيّة تكون هي أساس القول والفعل في التواصل بين البشر.

2 ـ 4 ـ ما هو موقفنا من إصلاح التّعليم والحركات الإصلاحيّة ؟ وكيف ندعم حقوق الإنسان في هذا الظرف ؟

نحن مع الإصلاح الذي تنبع مقتضياته من الدّاخل ويكون التّقييم فيه قائمًا على تشخيص الوهن في منظوماتنا التربويّة من المنظور الذي ترتضيه، ونقدّر أن تكون استراتيجيّة الإصلاح مبنيّة على :

ـ دعم المسار الديمقراطي بحقّ، وذلك بتفعيل قوى المجتمع المدني حتى نزيد من فعاليّة قدرتها الاقتراحيّة.

ـ الاستمرار في الدّفاع عن ثقافة حقوق الإنسان باعتبارها ثقافة قائمة على قيم كونيّة، لكنّها تعترف، في الآن نفسه، بحقّ كلّ إنسان في أن يستبقي خصوصيّات هويّته الثقافية، وأن يتمتّع بهذه الخصوصيّات التي يشارك، بمقتضاها، في الحوار الحضاري الكونيّ.

ـ دعم التحالفات بين القوى المنتشرة في العالم للدّفاع عن ثقافة حقوق الإنسان وعن كلّ إنسان سُلبت منه هذه الحقوق، وعدم الخلط بين إدارة قوّة مهيمنة تسعى إلى مزيد تكريس هيمنتها وبين آليّات أمميّة مهمّتها إنسانية وحقوقيّة.

ـ القيام بجهد إضافيّ للتمييز بين هيمنة النموذج الثقافيّ الواحد وبين الأسس الحقيقيّة التي تقوم عليها ثقافة حقوق الإنسان.

3 ـ الإشكاليّات الخاصّة بالتربية على حقوق الإنسان، والتربية على التّسامح وعدم التمييز في إطار الخصوصيّات الثقافية للبلدان العربيّة

عرض المجتمعون آراءهم حول الإشكاليات الخاصة بالتّربية على حقوق الإنسان، وعلى التّسامح وعدم التّمييز في إطار الخصوصيّات الثقافية للبلدان العربيّة، وأكّدوا أنّ الأمر برمّته يرتبط بالإطار العام لواقع الدّيمقراطية والعدالة وتوفير بيئة ملائمة لحقوق الإنسان، ورأوا أنّ أهمّ الإشكاليات تتلخّص في ما يلي :

3 ـ 1 ـ لم تصل البلدان العربيّة بعدُ إلى مستوى القصدية في التربية على حقوق الإنسان والتسامح وعدم التّمييز. وإن قطعت بعض البلدان مراحل في الأمر فإنّها مازالت تفتقر لمنهجيّة محدّدة واضحة.

3 ـ 2 ـ لم تتخلّص البلدان العربية حتى الآن من مناهضة قيم إنسانيّة عامّة ومشاعة بين كلّ البشر بتعلّة عدم ملاءمتها لخصوصيّاتها الثقافية.

وبناء على ذلك نجدها تنتقي من حقوق الإنسان ما يناسبُ أنظمتها السياسية، في حين أنّ المسألة لا تقبل التجزئة .

3 ـ 3 ـ مازالت التربية على حقوق الإنسان والتسامح وعدم التمييز تصطدم بتضارب المرجعيّات، وتضارب القيم وتناقضها (دينيّة، قوميّة، سياسيّة...).

3 ـ 4 ـ لم يتطوّر خطاب السّلطة إلى خطاب حقوقيّ مبدئيّ وبقي في حدود الازدواجيّة والتناقض بين ما يُقال وما يشرّع من جهة وبين التطبيق الفعليّ المناهض لثقافة حقوق الإنسان ومرجعياتها الكونية من جهة ثانية. ولذلك نادى الفاعلون في الورشة بالتوصيات التّالية :

ـ العمل على تحديد مفاهيم حقوق الإنسان ومبادئها وقيمها بما يجعلها دقيقة وفي متناول المتعلّمين بحسب سنّهم ومستوياتهم الذهنيّة والمعرفيّة.

ـ إدخال تدريس حقوق الإنسان بصفة فعليّة في مناهج دور المعلّمين والجامعات وفي برامج التدريب بمختلف أشكالها.

ـ اعتماد مرجعيّة واحدة هي المرجعيّة الكونيّة ومواءمة المرجعيّات الأخرى مع هذه المرجعيّة بما يجعلها تتناغم معها وتُكمّلها.

ـ توجيه التّعليم بمختلف أصنافه لخدمة التربية على حقوق الإنسان والتّسامح وعدم التمييز.

ـ التوجّه إلى تدريب المتعلّمين على ممارسات واكتساب سلوكيات تستند إلى الديمقراطية وحقوق الإنسان وذلك بدعم الأنشطة الصفيّة واللاّصفيّة وتوجيهها وجهةً حقوقيّة.

ـ العمل على إشراك مؤسّسات المجتمع المدني في وضع المناهج وإعداد الكتب.

ـ التأكيد على حقوق المرأة والتربية على إزالة كلّ أشكال التمييز ضدّها داخل العائلة وفي المجتمع.

هذا وقد ميّز الحاضرون في الورشة بين التسامح كمبدأ وقيمة من الضروري التربية عليها وبين الموقف من العدوان الخارجيّ على الوطن ووجوب الدّفاع عنه.

4 ـ ملامح المتخرّج من التعليم الثانوي

اجتمعت ورشة العمل المكلّفة بتحديد ملامح المتخرّج من التعليم الثانوي، وتداول أعضاؤها مسألة شخصية المتخرج عموما انطلاقا من أنّ المعلومات والمهارات والمفاهيم التي يكتسبها بالمرحلة الثانوية هي نتاج تراكم خلال مراحل الدراسة الابتدائية والإعدادية، رأوا أنّ تحديد الملامح هذا يشكّل عملاً من الصّعب الإيفاء بما يقتضيه في وقت قصير، ولذلك فهو يحتاج إلى دراسة معمّقة من قبل مختصين وإلى وقت كاف، خاصّة وأنّ معظم المتخرّجين من هذه المرحلة يدخلون في الحياة العملية وقلّة منهم يتابعون استكمال دراستهم الجامعية أو العالية.

وفي إطار حوار أعضاء اللجنة حول موضوع ملامح المتخرّج تمّ الاتّفاق على إيراد الأبعاد التالية :

4 ـ 1 ـ الأبعاد المعرفية واكتساب المهارات :

4 ـ 1 ـ 1 ـ أن يلمّ المتخرّج بمبادئ حقوق الإنسان وقيمها ومفاهيمها.

4 ـ 1 ـ 2 ـ أن يدرك حقوقه ويمارسها ويلتزم بواجباته.

4 ـ 1 ـ 3 ـ أن يمتلك مهارات التفكير النقدي والقدرة على الإبداع.

4 ـ 1 ـ 4 ـ أن يتمثّل المعارف والقيم ويعمل بها ويوظفها في حياته اليومية.

4 ـ 1 ـ 5 ـ أن يقدر على تحليل واقع مجتمعه واستشراف المستقبل.

4 ـ 1 ـ 6 ـ أن يقدر على إبداء الرأي واتّخاذ القرار.

4 ـ 1 ـ 7 ـ أن يتعامل نقديّا مع التراث.

4 ـ 1 ـ 8 ـ أن يعرف مؤسسات المجتمع وأدوارها ووظائفها ويكون قادرا على المساهمة في تطويرها.

4 ـ 1 ـ 9 ـ أن يدرك قيمة الحرية الشخصية واستقلالية الذات.

4 ـ 2 ـ الأبعاد الشخصية :

4 ـ 2 ـ 1 ـ أن يكون متجذرا في هويته ومنفتحا على الآخر.

4 ـ 2 ـ 2 ـ أن يقرّ نسبية الحقيقة ويرفض الأحكام المسبقة.

4 ـ 2 ـ 3 ـ أن يثق بنفسه ويؤمن بقدراته الذاتية.

4 ـ 2 ـ 4 ـ أن يحسّ بكرامته ويدافع عنها.

4 ـ 2 ـ 5 ـ أن يستفيد من الآخر دون الانبهار به.

4 ـ 2 ـ 6 ـ أن يعمل على ترجمة أقواله إلى أفعال.

4 ـ 2 ـ 7 ـ أن يؤمن بقدرة الإنسان على الفعل والتدبير.

4 ـ 3 ـ الأبعاد المدنيّة :

4 ـ 3 ـ 1 ـ أن يقدّر قيمة العمل وينخرط في العمل الجماعي.

4 ـ 3 ـ 2 ـ أن يشارك بفاعلية في الحياة العامّة.

4 ـ 3 ـ 3 ـ أن يعترف بالتعددية ويمارسها.

4 ـ 3 ـ 4 ـ أن ينبذ العنف والتمييز بكلّ أشكاله.

4 ـ 3 ـ 5 ـ أن يمتلك مهارات الاتّصال والتواصل من أجل العيش مع الآخرين.

4 ـ 3 ـ 6 ـ أن يؤمن بوحدة البشر في إطار التنوّع والاختلاف.

4 ـ 3 ـ 7 ـ أن يؤمن بحقّ الشعوب في تقرير مصيرها ويعمل على حلّ النزاعات بالطرق العادلة.

4 ـ 3 ـ 8 ـ أن يتحلّى بقيم التسامح والتضامن والتعاون والعمل الجماعي .

وقد أوصى أعضاء اللجنة المعهد العربي لحقوق الإنسان ليشكّل فريق عمل يقوم بتعميق هذه الأبعاد ووضع إطار أشمل لملامح شخصية المتخرّج، وذلك لأهميّة موضوع ملامح المتخرّج، إذ في ضوئها تُصاغُ المناهج، وتُحدّد الأهداف، وتتّخذُ مختلف وسائل التنفيذ والمتابعة والتقييم من أجل تحقيقها.

5 ـ مرجعيّة إعداد المناهج والكتب المدرسيّة من منظور حقوق الإنسان

تمثّل الكتب المدرسيّة أهمّ وسيلة يعتمدها المتعلّم والمدرّس لبلوغ الأهداف التربويّة وتنزيل الكتب المدرسية ضمن الوسائل مهمّ حتى نتبيّن ضرورة تمثّل هدف نحقّقه من استعمال هذه الوسائل.

كيف نقارب، إذن، مسألة إعداد البرامج أو المقرّرات والطرائق التربويّة والكتب المدرسية على نحو يدعم ثقافة حقوق الإنسان ؟

5 ـ 1 ـ لابدّ، في بناء البرامج، من التحقّق من مدى تلاؤم الأهداف التي نريد تحقيقها، أو الكفايات التي نريد تنميتها مع القصديّة الصريحة لثقافة حقوق الإنسان.

5 ـ 2 ـ الحرص على أن تكون الموضوعات المدرجة في البرامج مساعدًا فعليًا للمتعلّم على اكتساب ثقافة حقوق الإنسان على نحو متدرّج وبنائي.

5 ـ 3 ـ الحرص، كذلك، على أن تكون العناصر المميّزة للهويّة رافدًا لدعم وإثراء ثقافة حقوق الإنسان.

5 ـ 4 ـ العمل على تحقيق تجانس داخل الكتاب الواحد، وفي المادّة الدراسية الواحدة وبين مختلف الكتب في جميع الموادّ. ونريده تجانسًا قائمًا على توفير المادّة وافية الموضوعيّة والمتنوّعة التي تساعد المتعلّم على إثارة المشاكل وتحليلها وبناء مواقف منها على نحو لا يتناقض مع مبادئ حقوق الإنسان. وهذا يعني العمل على أن لا تتضمّن الكتب المدرسيّة معارف أو تمثّلات أو أحكامًا تؤدي إلى تكريس التفرقة على أساس الجنس، أو اللّون، أو اللغة، أو الأصل الاجتماعي، أو الانتماء الثقافي (...).

ولكي تحقّق هذه الوسائل مقصدها في التدريس لا بدّ أن يتوافق ذلك مع منهجيّات أو طرائق تتناغم مع روح ثقافة حقوق الإنسان.

لذلك نقترح أن تكون هذه الطرائق قائمة على :

ـ إشراك المتعلّم إشراكا فاعلاً في بناء المعرفة.

ـ توخّي منهجيّة تسمح بتجاوز مستوى المعارف إلى تعديل المواقف بناء على هذه المعارف.

ـ التفكير في إيجاد وضعيّات تعلّم تخرج عن مألوف الأقسام أو الفصول وتبتدع أشكالا جديدة لتنظيم الفضاء المدرسي ممّا يسمح بتواصل جيّد بين المتعلّمين في ما بينهم بمشاركة مدرّسيهم، ويمكّن من تحقيق أهداف نوعيّة في مجال حقوق الإنسان منها ما هو عرفانيّ يعرّف المتعلّم بحقوق الإنسان ومصادرها، ومنها ما هو حسّي حركي يوقظ في المتعلّم القدرة على ملاحظة الأحداث وبناء المواقف منها من منظور حقوق الإنسان. وبهذا تخرج التربية على حقوق الإنسان ممّا هي عليه الآن، فتضمن الوحدة بين ما هو معرفيّ وما هو عمليّ يخصّ السّلوك والمواقف، وتتحوّل ثقافة حقوق الإنسان في نظر المتعلّمين من مادّة مدرسيّة إلى مسألة تهمّهم بصفة شخصيّة على المستوى الفرديّ، والمستوى العائلي، والمستوى الاجتماعي، والمستوى الكوني.

5 ـ 5 ـ إنّ المدرّس هو الحلقة الهامّة في إنجاح البرامج وتحقيق الأهداف التربويّة. ولا يمكن لثقافة حقوق الإنسان أن تجد طريقها إلى المتعلّم إلاّ إذا أحكم المدرّس الطرائق التربويّة الملائمة التي تقوم على مبدأ التطابق الفعلي بين مضمون القول وبين الممارسة، كأن يتلازم الحديث عن المساواة مع توخّي سلوك تكافؤ الفرص بين المتعلّمين. ومن هذا المنطلق نقترح :

ـ دورات تدريبيّة تمكّن المدرّسين من معرفة مضامين حقوق الإنسان وآليّاتها تنظّم على نحو يسمح بالتأثير فيهم إيجابيًا، بحيث يعدّلون من سلوكهم في اتّجاه التطابق مع مبادئ حقوق الإنسان.

ـ قياس جدوى التدريب دوريًا بتقييم يتحقّق من مدى نجاعة هذا التدريب.

6 ـ الأنشطة الهادفة إلى دعم الجوانب التشريعية والقانونية والاجتماعية لصالح التربية على حقوق الإنسان

تظلّ قضيّة إدماج ثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها في المناهج والكتب المدرسية غير فاعلة دون تفعيل الأنشطة الدراسيّة والأنشطة الموازية للدّراسة وكافّة الفعاليّات التي تتمّ داخل المدرسة وخارجها.

ولذلك يكون من الضروري :

ـ وضع أطر تشريعيّة أو تفعيل ما هو قائم بهدف إشاعة ثقافة حقوق الإنسان من خلال الأنشطة الدراسيّة وكذلك الأنشطة الموازية لها.

ـ تمكين مؤسسات المجتمع المدني من المشاركة في تنشيط الجمعيّات المدرسية والنوادي ومختلف الفعاليات التي تشهدها المؤسّسة.

ـ التأكيد على الحقّ في مجانية التعليم ودعم إلزاميّته إلى أعلى الدرجات التعليمية الثانوية.

خلاصة وتوصيات

من أهمّ التحدّيات التي تواجه أغلب البلدان اليوم ليس غياب خطاب حقوق الإنسان ومفاهيمها ومبادئها، وإنّما تتمثّل في تحويل خطاب حقوق الإنسان ومفاهيمها ومبادئها إلى فعل تربويّ يقدر المعلّم والمتعلّم على استيعابه، وعلى توظيفه في حياته اليوميّة والعمليّة.

وهذا الأمرُ يستدعي أن يأخذ واضعو المناهج، ومعدّو الكتب المدرسيّة، والأدلّة المنهجية وغيرها مع اعتبارهم مسائل أساسية من منظور حقوق الإنسان، وهي مسائل حاولنا صياغتها في شكل توصيات نوردها كما يلي :

1/ أن تسمح الأنظمة التربوية بتنمية الفكر النقدي لدى المتعلّم، وأن تمكّنه من سُبُل الترشّد ذاتيّا، ومن مهارات وكفايات تساعده في حياته اليوميّة.

2/ أن تتناغم برامج تدريب المدرّسين مع ثقافة حقوق الإنسان وتحتويها من جهة المضامين وأساليب التبليغ.

3/ أن يتّجه العمل إلى دمقرطة الهياكل الداخلية لمؤسسات التربية، وذلك بإعادة النظر في مجالات تسييرها، وإشراك المتعلّمين والمعلّمين في ذلك التسيير.

4/ أن يقع الاهتمام أكثر بتفعيل دور الأنشطة الموازية للدراسة وإعطائها وجهةً حقوقيّةً يتدرّب المتعلّم والمعلّم من خلالها على تطبيق مبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية، ونقصد بذلك الجمعيات المدرسية، النوادي، مجالس الأقسام، مجالس المؤسّسات التربويّة، مجالس التربية والتأديب...

5/ أن يُفسح المجال للمنظّمات العاملة في مجال حقوق الإنسان، وأولياء المتعلّمين من فرص المشاركة في الحياة المدرسيّة وإبداء الرأي في ما يُتّخذ من قرارات، والاستفادة من خبرتهم في مجال التدريب والتربية على حقوق الإنسان.

6/ أن يقع العمل على خلق آليات تواصل بين المدرسة وحرفاء المدرسة بهدف تنمية المشاركة ودعم العلاقات بين الطرفين ممّا يمكّن المتعلّم من التفتّح على محيطه وتمكينه من أن يكون فاعلاً فيه.

7/ أن يقع التركيز على الحقّ في التعليم ذي النوعيّة الجيّدة بما يستدعيه من مضامين وأساليب في التبليغ وإمكانيّات حقوقيّة.

8/ أن تكون كلّ الأعمال الهادفة إلى التربية على حقوق الإنسان معتمدة على مبدإ عدم تجزئة حقوق الإنسان وعالميّتها وكونيتها وارتباطها ببعضها البعض.

9/ أن يعمل المعهد العربي لحقوق الإنسان بالتعاون مع اليونسكو والمفوضيّة السامية لحقوق الإنسان والمنظمة الدولية للفرنكوفونية والاتّحاد الأوروبي على تشكيل فريق عمل يقوم بتعميق ما جاء بالدّراسات القطريّة وأعمال ورشات العمل ووضع إطار أشمل لملامح المتخرّج ومختلف الوسائل المساعدة على تحقيق تلك الملامح.

10/ دعوة المعهد العربي لحقوق الإنسان والمتعاونين معه إلى تنظيم ملتقى حول المرجعيّة التربويّة لنشر ثقافة حقوق الإنسان بهدف توحيد الرؤى ووضع خطّة يُستأنسُ بها عند وضع المناهج وتأليف الكتب المدرسيّة.

خـــاتمة

إنّ الطّموح في كلّ ما أنجز وما نأمل أن يُنجزَ هو أن يكون مستقبل أبنائنا أفضل من حاضرنا، وأن تلعب المدرسة دورها الرياديّ في تغيير التاريخ لصالح الإنسانية، وفي تربية الناشئة قولاً وفعلاً كي نعدّهم لزمن تضمر فيه الكراهية وتضمحلّ، ويحلّ فيه السّلم بما هو اطمئنان داخليّ وممارسة لحريّة حقيقية ومسؤولية تجعل من كرامة الإنسان القصد الرّفيع والنّهائي لكلّ ما نتعلّمه ونمارسه.

بيروت : 1 / 3 / 2002

الملاحق

الملحق عدد 1

دراسة حول مكانة حقوق الإنسان في البرامج والكتب المدرسية بالنسبة للتعليم الثانوي

ورقة العمل

الإطار العام

يندرج إنجاز هذه الدراسات حول «مكانة حقوق الإنسان في البرامج والكتب المدرسية بالنسبة للتعليم الثانوي» في إطار برنامج خاص حول «دمج حقوق الإنسان في المناهج التعليمية»، تضمّنته الخطّة الاستراتيجية 2000- 2003 للمعهد العربي لحقوق الإنسان، يهدف إلى التعرّف على واقع تدريس حقوق الإنسان في البلدان العربية ومساعدتها على إدماج برامج تدريس حقوق الإنسان بمؤسساتها التعليمية.

ويشمل هذا البرنامج عشرة بلدان عربية صادقت على العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وهي : الأردن، تونس، مصر، المغرب، لبنان، سورية، الجزائر، الكويت واليمن.

وتمثّل هذه الدراسات المرحلة الأولى من برنامج مندمج يحتوي على أربع مراحل حيث تتضمّن المرحلة الثانية تنظيم ندوة عربيّة حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية.

وتتمثّل المرحلة الثالثة من هذا البرنامج، في تنظيم دورة تدريبيّة موجّهة إلى واضعي المناهج والكتب المدرسيّة بالنسبة للتعليم الثانوي في وزارات التربية

والتعليم في البلدان العربيّة. أمّا المرحلة الرابعة، فسوف تخصّص إلى إصدار دليل تدريبي لتدريس حقوق الإنسان موجّه إلى مدرّسي التعليم الثانوي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المعهد العربي لحقوق الإنسان، قد أنجز مجموعة من الدراسات التأليفية تضمّنت تحليلا لمحتوى الكتب المدرسية المستعملة في المرحلة الأساسية (التعليم الإعدادي) في البلدان العشرة السالفة الذكر، وذلك في إطار البرنامج البحثي حول دور التربية والتعليم في تعزيز قيم حقوق الإنسان في العالم العربي.

الهدف من الدراسة

- تقييم واقع تدريس حقوق الإنسان في البلدان العربية
- معرفة المكانة التي تحتلّها مبادىء وقيم حقوق الإنسان في البرامج والكتب المدرسية بالنسبة للتعليم الثانوي

الجهات المعنية بالدراسة

البلدان العربية التي صادقت على العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وهي :

الأردن، تونس، مصر، المغرب، لبنان، سورية، الجزائر، السودان واليمن.

مدّة الإنجاز

ثلاثة أشهر (من بداية نوفمبر 2001 وحتى نهاية جانفي 2002)

- اختيار الباحثين، اختيار المنهجية المعتمدة في البحث، مراسلة الباحثين
- متابعة الباحثين، جمع الدراسات

موضوعات البحث

ا- يتضمّن القسم الأوّل من البحث، مقدّمة عامّة حول وضعية التعليم بشكل عام في البلدان العربية المعنيّة بالدراسة والتعليم الثانوي بشكل خاص.

ب- يتضمّن القسم الثاني من البحث تقييما هيكليّا للكتب المدرسية المقرّرة في التعليم الثانوي

ت- يتضمّن القسم الثالث تحليلا لمحتوى الكتب المدرسية التالية :

- كتب التربية المدنية
- كتب التاريخ
- كتب الفلسفة

المسؤولون عن الإنجاز

- سوف يتمّ تكليف باحثين بإنجاز الدراسات حيث يقوم كلّ باحث بإنجاز دراسة خاصّة حول موضوع البحث في بلد من البلدان التي تمّ اختيارها، وذلك وفق منهجية موحّدة.

أسماء الباحثين المقترحة

- الأردن : سليمان الصويص
- تونس : عمارة بن رمضان
- الجزائر : العياشي عنصر
- المغرب : مختار الإدريسي
- مصر : شبل بدران محمد الغريب
- لبنان : انطوان مسرّة
- سوريا : حسين العويدات
- اليمن : محمد أحمد المخلافي وعبد الكافي شرف الدين يحي
- الكويت : رضا أبوحسين

الملحق عدد 2

الخطّة المنهجية المقترحة في كيفية تقييم الكتب المدرسية ومناهج التعليم من وجهة نظر حقوق الإنسان

تتضمّن الدراسة تحليلا لمحتوى المناهج والكتب المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي من منظور حقوق الإنسان، وتشمل كتب التربية المدنية (الاجتماعية، الوطنية ...) وكتب التاريخ، وكتب الفلسفة.

الخطّة المنهجيّة المتّبعة

تتكوّن هذه الخطّة من خمسة أبواب هي :

- مقدّمة عامّة حول التعليم وأصنافه
- تحليل مضمون المناهج
- تحليل مضمون الكتب المدرسية
- تحليل الأساليب التربوية وبرامج التدريب
- مستوى المدرّسين ومدى تمكّنهم من مبادىء حقوق الإنسان

القسم الأوّل : مقدّمة عامّة حول التعليم وأصنافه

1- الحق في التعليم ومدى تكريسه في التشريعات الوطنية (مجانيته، إجباريته، شموله الجنسين ....).

2- أصناف التعليم (التعليم المدني العمومي، التعليم الديني، التعليم الخاص...).

القسم الثاني : تحليل مضمون المناهج

1- من يعدّ المناهج وهل تشارك تنظيمات المجتمع المدني العاملة في مجال حقوق الإنسان في إعداد هذه المناهج؟

2- ما هو موقع حقوق الإنسان في هذه المناهج؟

3- هل أنّ هذه المناهج هي نفسها بالنسبة إلى مختلف أصناف التعليم؟

4- ما هي المرجعية المعتمدة في تدريس حقوق الإنسان؟

5- هل وردت حقوق الإنسان في شكل مدخل مستقلّ بذاته أم في شكل مدخل اندماجي؟

القسم الثالث : تحليل مضمون الكتب المدرسية

1- ما مدى تعبير النصوص ومختلف السّندات البصرية والمقروءة عن مضمون حقوق الإنسان؟

2- ما مدى تكامل المعلومات في ما بينها في إطار المادّة التعليميّة الواحدة كما وردت في الكتاب المدرسي؟

3- ما مدى التكامل مع المواد التعليمية الأخرى؟

4- هل راعى تنظيم المعلومات وتخطيطها سنّ المتعلّمين ومستواهم الذهني والمعرفي؟

5- هل تراعي الأنشطة والتدريبات المقترحة ميولات المتعلّمين؟

6- ما هي صورة المرأة في الكتب المدرسية؟

القسم الرابع : تحليل الأساليب التربوية وبرامج التدريب

1- ما هي الطرق المعتمدة في تدريب حقوق الإنسان؟

2- ما مدى التلاؤم بين بيئة التدريس والتربية على حقوق الإنسان؟

القسم الخامس : مستوى المدرسين ومدى تمكّنهم من مبادىء حقوق الإنسان

1- هل هناك تكوين خاص للمدرّسين قبل مباشرتهم المهنة، أي على مستوى دور المعلّمين، والمعاهد العليا، والكلّيات..؟

2- هل يوجد تكوين خاص بالمدرّسين في مجال حقوق الإنسان أثناء مباشرتهم المهنة؟

3- هل هناك برامج واضحة وقصديّة في مجال التدريب على حقوق الإنسان تستند إلى حاجيات مضبوطة، وإلى توجّهات مدروسة ومقصودة؟

4- ما هو نوع التدريب الذي يتلقّونه (أساسي عام، نوعي تربوي...)؟

5- هل هناك أدوات ووسائل خاصّة بتدريب حقوق الإنسان؟

6- ما مدى انفتاح مراكز التدريب على الطاقات الموجودة بالمنظمات العاملة في مجال حقوق الإنسان؟

الملحق عدد 3

الندوة العربية الدولية حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسيّة بالتعليم الثانوي

بيروت : 27 - 28 فيفري / شباط ـ 1 مارس / آذار 2003

البرنامج

اليوم الأوّل : 2003/02/27

الفترة الصباحية : 00 : 9 – 14 : 00

00 : 9 – 00 : 10 – الافتتاح

الجلسة الأولى : الإطار العام

00 : 10 – 15 : 11

*عرض الأهداف والمنهجية

* عرض لوضع تدريس حقوق الإنسان اعتمادا على تقييم أوّلي لعشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان، وخصوصا في البلدان العربية والفرنكوفونية.

* نقاش

15 : 11 – 30 : 11 – استراحة

الجلسة الثانية

30 : 11 – 30 : 13

* تذكير بنتائج البرنامج الأوّل للمعهد حول دمج حقوق الإنسان في البرامج والكتب المدرسية للتعليم الأساسي.

* عرض نتائج بحوث المعهد حول دمج حقوق الإنسان في البرامج والكتب المدرسية بالتعليم الثانوي.

* تعقيبات
* عرض تجارب أجنبية في المجال
* نقاش

30 : 13 - غـداء

الفترة المسائية : 30 : 15 - 30 : 18

ورشات عمل حول إشكاليات وتحدّيات التربية على حقوق الإنسان

00 : 16 - 00 : 19

* الإشكاليات الخاصّة بالحقّ في التعليم والتربية، وبالتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في البلدان العربية.
* الإشكاليات الخاصّة بالتربية على حقوق الإنسان في البلدان العربية وتأثيرات أحداث 11 سبتمبر.
* الإشكاليات الخاصّة بالتربية على حقوق الإنسان، والتربية على التسامح وعدم التمييز في إطار الخصوصيات الثقافية للبلدان العربية.

اليوم الثاني : 2003/02/28

الفترة الصباحية : 00 : 9 - 00 : 13

الجلسة الثالثة

00 : 9 - 15 : 10

* عرض نتائج ورشات العمل ومناقشتها

ورشات عمل حول إعداد خطّة عمل لصالح التربية على حقوق الإنسان

15 : 10 - 15 : 11

1- ملامح المتخرّج من التعليم الثانوي

- إنتاج وثيقة في الغرض

2- مرجعية إعداد المناهج والكتب المدرسية من منظور حقوق الإنسان

- إنتاج وثيقة في الغرض

3- الأنشطة الهادفة إلى دعم الجوانب التشريعية والقانونية والاجتماعية لصالح التربية على حقوق الإنسان (الأنشطة المدرسية والأنشطة الموازية للمدرسة).

- إنتاج وثيقة في الغرض

15 : 11 - 30 : 11 - استراحة

30 : 11 - 00 : 13 - مواصلة عمل الورشات

00 : 13 - غداء

الفترة المسائية : 00 : 15 - 00 : 18

00 : 15 - 00 : 18

* مواصلة أعمال الورشات

اليوم الثالث : 01/03/2003

الفترة الصباحية : 00 : 9 - 00 : 13

00 : 9 - 00 : 11

الجلسة الرابعة

* عرض نتائج ورشات العمل ومناقشتها

* توزيع الوثائق التوجيهية

00 : 11 - 30 : 11 - استراحة

30 : 11 - 00 : 13 **الجلسة الخامسة**

* خلاصة وتوصيات

* نقاش

00 : 13 - غداء

الفترة المسائية : 00 : 15 - 00 : 17

00 : 15 - 00 : 17 - الاختتام

الملحق عدد 4

الندوة العربية الدولية حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسيّة بالتعليم الثانوي

بيروت : 27 - 28 **فيفري / شباط ـ 1 مارس / آذار** 2003

قائمة المشاركين

* **رنيه أفينيون**

الشبكة الإفريقية لحقوق الإنسان والديمقراطية – كوتونو – بنين

* **مصطفى كمال تيمور**

المنظمة الدولية للفرنكوفونية – فرنسا

* **أنيك داليدا اغبوتان**

الوكالة الدولية للفرنكوفونية – فرنسا

* **ميريام كاريلا**

اليونسكو – فرنسا

* **الان فاليير**

المعهد الدولي لحقوق الانسان – ستراسبورغ – فرنسا

* **سي بابا مامور**

UCAD – السنغال

* **عمارة بن رمضان**

المعهد العربي لحقوق الإنسان – تونس

* **فاليري دوفي**

مؤسسة 20 : 80 – إيرلندا

*** أبراهيم غطاس مكرم**

الهيئة الانجيلية – جمهورية مصر العربية

*** أحمد كرعود**

منظمة العفو الدولية – بيروت – لبنان

*** محمد يحيى ولد سيدي هيبا**

مفوضية حقوق الانسان للدفاع عن الفقر والتضييق – موريتانيا

*** حسين العودات**

باحث – دمشق – سوريا

***رضا أحمد أبو حسين**

باحث، موجه عام أول تربية – الكويت

*** بو جمعة غشير**

الرابطة الجزائرية لحقوق الإنسان – الجزائر

*** عز الدين الأصبحي**

مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الانسان – اليمن

*** أنيس أحمد طايع**

الشبكة العربية للنوع الاجتماعي والتنمية – اليمن

*** محمد فائق**

المنظمة العربي لحقوق الانسان – مصر

*** محمد صالح الخريجي**

الرابطة التونسية للدفاع عن حقوق الانسان – تونس

*** هالة الأسمر**

اتحاد المحامين العرب – مصر

❋ توفيق العيادي

جامعي – تونس

❋ محمد نجيب عبد المولى

المعهد العربي لحقوق الانسان – تونس

❋ العياشي عنصر

باحث، جامعي – الجزائر

❋ شبل بدران الغريب

باحث، جامعي – كلية التربية – جامعة الاسكندرية – مصر

❋ نتاشا الشوارب

الجمعية النسائية لمكافحة الأمية في الأردن

❋ الطيب البكوش

المعهد العربي لحقوق الانسان – تونس

❋ الحبيب النصري

المعهد العربي لحقوق الانسان – تونس

❋ امينة لمريني

الجمعية الديمقراطية لنساء المغرب – الرباط – المغرب

❋ د. سليمان صويص

الجمعية الأردنية لحقوق الانسان – عمان – الأردن

❋ رويدا الحاج

المعهد العربي لحقوق الانسان– فرع لبنان – بيروت – لبنان

❋ مازن عون

المعهد العربي لحقوق الانسان– فرع لبنان – بيروت – لبنان

*** فيفان بلانكو**

الهيئة الوطنية لمتابعة شؤون المرأة بعد بيجين – بيروت – لبنان

*** أليس كيروز**

تجمع الهيئات من أجل حقوق الطفل في لبنان – بيروت – لبنان

*** محمود المصري**

مجلس التنمية اللبناني – بيروت – لبنان

*** ديالا ونسة**

لجنة نقابة المحامين لحقوق الانسان والحريات العامة – بيروت – لبنان

*** سموئيل رزق**

مجلس كنائس الشرق الأوسط - الحمراء – لبنان

*** ماريا موراهاركو**

سفارة ايطاليا في لبنان - بيروت – لبنان

*** لبنى كالوت**

مؤسسات الامام الصدر - صور – لبنان

*** ليلى حرب**

بيروت – لبنان

*** مارتا تابت**

المركز التربوي للبحوث والانماء - الدكوانة – لبنان

*** شراز بسمة**

المنظمة الفلسطينية لحقوق الانسان - بيروت – لبنان

*** غسان العبدلله**

المنظمة الفلسطينية لحقوق الانسان - بيروت – لبنان

*** ناديا حمزة**

بيروت – لبنان

*** رولا مخائيل**

جريدة النهار - الحمراء – لبنان

*** د. أمين مكي مدني**

مكتب المفوضية السامية لحقوق الانسان للأمم المتحدة – المنطقة العربية - لبنان

*** نبيل روضه**

مكتب المفوضية السامية لحقوق الانسان للأمم المتحدة – المنطقة العربية - لبنان

*** فاطمة ياسين**

مؤسسات المبرات الخيرية – بيروت – لبنان

***د. عبدلله الدلباني**

مؤسسات المبرات الخيرية –يروت – لبنان

*** سهير منصور**

جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية – يروت – لبنان

*** راميا فخري**

التجمع الديمقراطي النسائي اللبناني – يروت – لبنان

*** هوفيك ات يمزيان**

مؤسسة الحق الانساني وحقوق الانسان– لبنان – بيروت – لبنان

*** وليد الخطيب**

UNRWA – بيروت – لبنان

*** ليندا الحسيني**

UNRWA – بيروت – لبنان

*** ابراهيم نادر**

المركز التربوي للبحوث والانماء - الدكوانة – بيروت

*** رحاب مكحل**

برنامج شباب لبنان الواحد – الحمراء – بيروت

*** أنطوان خليل عون**

بيروت – لبنان

*** فاطمة بكداش الرشيدي**

مؤسسة الحريري– بيروت – لبنان

*** نيغار حنقير**

مؤسسة الحريري – لبنان

*** رمزي المكاوي**

مؤسسة الحريري – لبنان

أنجز هذا الكتاب بدعم مادي من لجنة المجموعة الأوروبية.
الآراء الواردة في الكتاب تعبّر عن وجهة نظر المؤلفين، وهي لا تعكس بالتالي وجهة النظر الرسمية للجنة المجموعة الأوروبية.

Ce livre a été réalisé avec l'assistance financière de la Communauté européenne.
Les points de vue qui y sont exposés reflètent l'opinion des auteurs, et de ce fait ne représentent en aucun cas le point de vue officiel de la Communauté européenne.

Achevé d'imprimer
sur les presses de
Imprimart
Tél : (216) 71 723 100
Fax : (216) 71 712 739

.. هذه الدراسات التي ننشرها اليوم في هذا الكتاب الهام تتعلق بكتب مدرجة في مخططات التعليم الثانوي..

وقد تم عرض نتائجها في ندوة عربية ودولية، انتظمت ببيروت في بداية 2003 ندرج تقريرها العام في هذا المؤلف الذي يتضمن أيضا أربعة ملاحق..

.. يتبيّن بصفة عامة من مختلف الدراسات أن النصوص المتعلقة بحقوق الإنسان قليلة رغم كثرة الكتب، وأنّ ما قد يردُ من ذلك غير قصدي، ولذلك لا يندرج ضمن خطة تعتمد التدرّج والشمول..

إنّ هذه الدراسات تبيّن أن تحديا أساسيا يواجه التربية عامة والتربية على حقوق الإنسان خاصة في البلاد العربية، لا يرفع بسياسة النعامة ولا بالانعزال والتقوقع ولا كذلك بالتبعية العمياء لما تمطرنا به ثقافات أخرى وإنما بالتشبّع بقيم حقوق الإنسان الكونية التي من الخطأ اعتبارها بدعة أو مستوردة لأنها في الحقيقة زبدة الحضارات البشرية جميعا وتعبير عن تطوّر الإنسان في علاقته بالآخر عبر العصور ولا تناقض جوهريا بينها وبين بعض الخصوصيات الشكلية.

إن هذه الدراسات تؤكد حاجة البلاد العربية عامة إلى مر
برامجها ومحتوى كتبها المدرسية إن أرادت الانخراط في ال
وتحقيق المناعة والتقدم..